

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIO CRUZ SILVEIRA AMORIM

PERCEPÇÕES E SENTIDOS DA POLITICA EDUCACIONAL DE
SURDOS EM UBERLANDIA/MG

UBERLÂNDIA

2015

LUCIO CRUZ SILVEIRA AMORIM

**PERCEPÇÕES E SENTIDOS DA POLITICA EDUCACIONAL DE
SURDOS EM UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia com exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina Silva

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

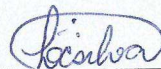
A524p Amorim, Lucio Cruz Silveira, 1974-
2015 Percepções e sentidos da política educacional de surdos em
Uberlândia/MG / Lucio Cruz Silveira Amorim. - 2015.
144 f. : il.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

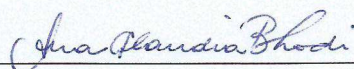
1. Educação - Teses. 2. Surdos Educação - Teses. 3. Educação
inclusiva - Teses. 4. Política e educação - Teses. I. Silva, Lázara Cristina
da, 1967-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo – USP



Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho à minha família, meus pais, à minha esposa e aos meus filhos por motivação que estou pesquisando sobre Educação Inclusiva. Não faço este trabalho sozinho, família sempre me apoia e também os amigos¹.

¹ Texto mantido na forma de registro escrito das pessoas surdas, português como segunda língua.

AGRADECIMENTOS²

Minhas primeiras palavras...

Quero agradecer a Deus, por estar presente na minha vida e ser luz no meu caminho, sem Ele seria impossível escrever esta dissertação.

Quero agradecer, também:

Aos meus pais Luiz Carlos Silveira Amorim e Lucia Cruz Silveira, porque sempre me criaram na minha infância e também preocuparam com meus estudos.

Às minhas irmãs Luciane Cruz Silveira e Lucy Cruz Silveira, pois convivemos na infância até agora elas têm paciência comigo. Também eu aprendi muito da vida convivendo com elas.

À minha esposa Adriana Andreia de Oliveira Silveira, não tenho como viver sem ela, pois sempre me incentivou nesta pesquisa, tendo tolerância quando eu fico horas longe da família, e ela com amor cuida dos nossos filhos.

Aos meus filhos Luciano de Oliveira Silveira Amorim e Andréia de Oliveira Silveira Amorim, que nasceram surdos, eu amo vocês! Papai escreve essa dissertação de mestrado pensando no futuro de vocês.

Às intérpretes Adriana de Cristina de Castro e Letícia Leite agradeço muito por elas, porque nenhum intérprete aceita interpretar meu estudo e elas aceitaram esse desafio. Em especial à intérprete Adriana que aceita acompanhar transcrição Libras para português com muita paciência.

À coordenadora do Curso de Pós-graduação Maria Vieira da Silva porque é muito especial para mim, oportunizou a acessibilidade para realização do meu estudo de Mestrado.

Aos professores do curso de Pós-Graduação, não tenho como expressar minha gratidão ao vivenciar aula tão maravilhosa.

À minha orientadora, Professora Dra. Lázara Cristina Silva, pelo carinho, amizade e as trocas de experiências que propiciaram a realização deste trabalho.

Aos meus queridos colegas, pela amizade e pelos bons momentos vividos juntos durante todos esses anos.

Aos Pastores e meus irmãos cristãos, sempre oraram por mim, amo vocês!

² Texto mantido na forma de registro escrito das pessoas surdas, português como segunda língua.

A todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para que o objetivo deste trabalho fosse atingido.

“Um jeito surdo de aprender requer
um jeito surdo de ensinar”

Gladis Perlin

RESUMO

Este é um estudo de mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. O estudo tem por objetivo analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014. Questionamos, ainda, no referido espaço temporal, como ocorre a formação continuada dos professores da rede municipal para atuar nos processos de escolarização destes alunos e, em que condições está sendo ofertada a acessibilidade a este grupo de alunos investigados. Para tanto, esta pesquisa é um estudo de caráter qualitativo, cuja base teórica prima pelo enfoque sociocultural e educacional, balizado por autores como Skliar (1998), Quadros (1997), Lacerda (2002) e Silva (2012) e no que se refere a políticas de inclusão realiza-se análise de declarações e documentos legais que respaldam a inserção do aluno surdo no ensino regular. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com os alunos surdos, professores e gestores de duas escolas da Rede Municipal de Uberlândia, em Língua de Sinais, gravadas em vídeo, a seguir transcritos em Língua Portuguesa. A partir das informações coletadas, constatou-se que, atualmente, o ensino regular – educação inclusiva – apresenta aspectos negativos tanto na formação de professores quando na organização curricular e estrutura da escola para receber os alunos surdos, ressaltando dificuldades na implementação da política de Educação Bilíngue para os surdos na região de Uberlândia. Apesar dos avanços legais ocorrido nas últimas décadas, percebemos, por meio desta investigação, que não basta uma legislação que garanta a matrícula do aluno surdo para o mesmo esteja incluído, o processo de inserção deste aluno no ensino regular perpassa por barreiras linguísticas, qualificação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, material didático, currículos flexíveis e avaliações que contemplem as especificidades destes alunos. Assim, sem as devidas condições de aprendizagem destes alunos, eles têm sua permanência e sucesso escolar comprometidos.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão-Surdo-Processo de Escolarização

ABSTRACT

This is a master's study, developed in the Postgraduate Diploma in Education UFU Program. The study aims to analyze the inclusive policies with regard to schooling processes of deaf students in the city of Uberlândia, realizing how the municipal education has been organized to offer regular teaching these students, from 2002 to 2014. We question, though, in that timeline, as is the continuing education of teachers in the municipal to work in schooling processes of these students, and what conditions are being offered the accessibility of this group of students investigated. To this end, this research is a qualitative study, whose theoretical basis strives for socio-cultural and educational approach, marked by authors such as Skliar (1998) Tables (1997) Lacerda (2002) and Silva (2012) and as regards the inclusion policies carried out analysis of statements and legal documents that support the inclusion of deaf students in mainstream education. Subsequently, interviews were conducted with deaf students, teachers and managers of two schools of the Municipal Network of Uberlândia, in sign language, videotaped, then transcribed in Portuguese. From the information collected, it was found that currently the mainstream education - inclusive education - usually detrimental both in teacher training when the curricular organization and school structure to receive deaf students, highlighting difficulties in implementing the education policy bilingual for the deaf in this city. Despite legal advances in recent decades, we realize, through this research, not just legislation guaranteeing the enrollment of deaf students for the same is included, the insertion process of this student in regular education permeates language barriers, qualification professionals involved in the educational process, teaching materials, flexible curricula and assessments that contemplate the specifics of these students. So without the necessary conditions for learning of these students, they have committed their permanence and school success.

Keywords: Include-Deaf-process Schooling Policies

SUMÁRIO

RESUMO	06
INTRODUÇÃO	14
O tema da pesquisa: interesses e correlações profissionais e pessoais	16
Experiência profissional	17
Objetivos	21
Objetivos específicos	21
Organização do Estudo	22
 CAPÍTULO I - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS:	 24
Desafios e realidades	
1.1- A Perspectiva das Políticas Públicas para Inclusão dos Surdos	24
 CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios	 38
para a escolarização de pessoas surdas	
2.1 - A formação inicial: Alguns desafios na perspectiva inclusiva	39
2.2 - Formação Continuada de Professores: Impasses e Possibilidades Frente ao Processo Ensino e Aprendizagem de uma escola Inclusiva	41
2.3 - A formação continuada de Professores no município de Uberlândia	44
2.4 – As dificuldades de implantação de uma proposta escolar bilíngue	45
 CAPÍTULO III - ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: Desejos e Realidades	 52
3.1- A educação de surdos no Brasil: constituição e desafios	52
3-2- A educação de pessoas surdas: Segundo a legislação Educacional de Minas Gerais	55
3.3 - A legislação municipal: O AEE em Uberlândia.	60

3.4 - O AEE em Uberlândia: Confluências e divergências nas duas redes públicas	63
CAPITULO IV - ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS	67
4.1 - Acessibilidade no âmbito escolar	68
4.2 – Acessibilidade comunicativa: Desafios e construções legais	80
CAPITULO V - A REALIDADE: A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NA PERCEPÇÃO DE SUJEITOS SURDOS E OUVINTES	86
ANALISE DE DADOS	86
5.1 Objeto e Participantes da pesquisa	86
5.2 Instrumentos e Coleta de Dados	88
5.3 Análise e discussão da entrevista feita por participantes	93
5.4 Análises e discussões dos resultados comparativos entre os grupos	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	139
Entrevista Professores	140
Entrevista Alunos	141
Entrevistas Gestores	142

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFADA	Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASUL	Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEEU	Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRPD	Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiências
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
FACED	Faculdade de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDA	International Disability Alliance
IF	Institutos Federados de Educação, Ciências e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC/SEESP	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial
NADH	Núcleo de Apoio à Diferença Humana
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPDs	Organizações Internacionais das Pessoas com Deficiência
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Gráfico do Censo Escolar 2008. MEC/INEP

INTRODUÇÃO

A atual política pública vem redefinindo o cenário nacional, no que diz respeito à educação para todos, na qual nenhum estudante em idade escolar ficará fora da escola. Mas, a democratização do ensino, no que se refere às pessoas com deficiências, tem se constituído um desafio, tanto na falta de práticas e estratégias pedagógicas para aprendizagem destes alunos, quanto na falta de formação continuada de professores, funcionários e toda comunidade escolar. No caso dos surdos este quadro se agrava, pois, a maioria das crianças surdas, são filhas de pais ouvintes e, adquirem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tardiamente, quando ingressam no ensino regular.

Este estudo está organizado em quatro partes, na primeira apresento dados quantitativos relacionados à evolução da política de inclusão educacional brasileira relativa ao público da educação especial, buscando demonstrar a localização do estudo, bem como sua pertinência e relevância. Em seguida, apresento minha relação com a temática, sua origem e elementos nos quais se fundamenta, para em posteriormente, retomar as questões relacionadas ao objeto do estudo. Finalmente, apresento a organização do estudo.

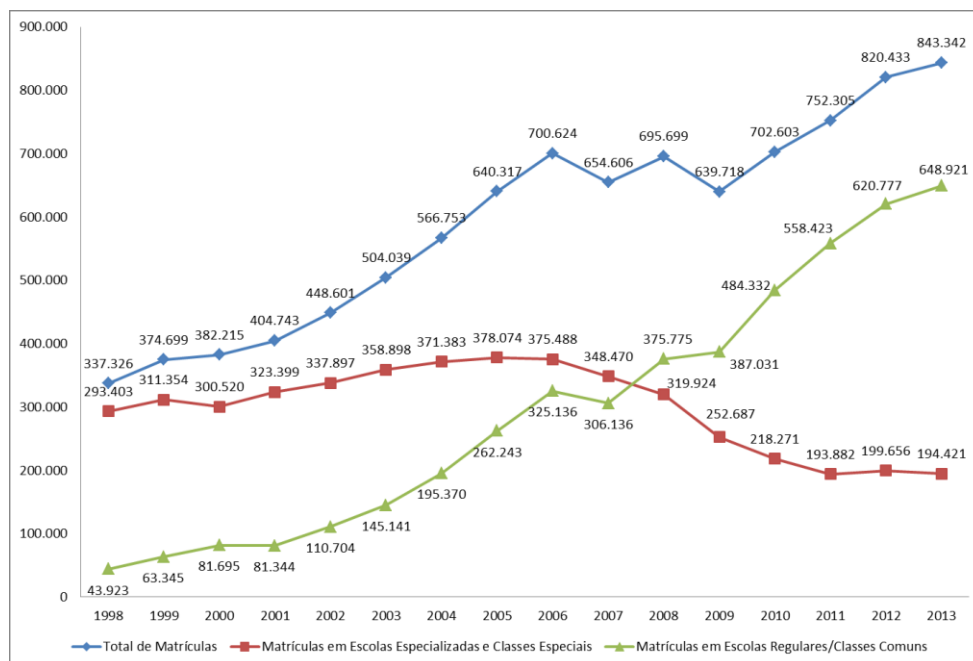
Segundo pesquisas realizadas no Brasil, existem 45 milhões de pessoas com deficiência. Destas, de acordo com censo de 2013 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva.

No entanto, até 2004, o censo escolar não identificava a série e/ou ciclo escolar, no qual, os estudantes, público da educação especial, se encontravam matriculados, fator que prejudicava sensivelmente estudos que buscassem compreender o percurso escolar desta população.

Quanto à matrícula dos alunos da educação especial entre 1998 a 2013, as pesquisas realizadas pelo INEP mostram um crescimento de 1.377% no ensino regular. Nesse mesmo período foi possível perceber, também, uma evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular, de 13,0% em 1998 para 46,4% em 2006 e, uma queda de 87,0% em 1998 para 53,6%, em 2006 das matrículas em escolas especializadas e classes especiais. Entre 2002 e 2006, houve crescimento de 194% das matrículas inclusivas, com crescimento de 175% em escolas com apoio pedagógico

especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado. (MEC, BRASIL, 2006).

Gráfico 1: Indicativos da Evolução da matrícula do público da Educação Especial no Brasil de 1998 a 2013.



Fonte: Brasil, 2014, p. 8.

Em 2008, a política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece a educação inclusiva como prioridade. Trazendo consigo mudanças, que permitiram a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo as necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma, constatamos, também, em 2010 um “aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009, havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603” (INEP, 2010, p. 12), na sequência em 2013 esse quantitativo passa a 1.044.000, “representando um crescimento de 1.486%. Dentre as escolas com matrícula de estudante público alvo da educação especial, em 2013, 4.071 são escolas especiais e 99.929 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns” (Brasil, 2014, p. 9).

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 53,2% do total de matrículas da educação especial em 2013 estavam nas escolas públicas e 46,8% nas escolas privadas. Em 2013, os dados do INEP apontam um crescimento de aproximadamente 270% de matrículas deste público em escolas públicas, atingindo o percentual de 79% em 2013, demonstrando claramente a efetivação da educação inclusiva

e no empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência. (INEP, 2014, p. 18)

Diante desses dados, observamos que a pesquisa do INEP é muito ampla, colocando todas as deficiências físicas, sensoriais, Transtornos Globais do Desenvolvimento e superdotados como público alvo da educação especial, sem fazer distinção entre elas, dificultando, desta forma ações governamentais que atendam as especificidades educacionais dos alunos surdos. Também, não deixam claro se existem crianças surdas matriculadas na faixa etária entre 0 a 3 anos de idades, se a escola está preparada para recebê-las, ou se houve aumento nos índices de formação de professores bilíngues para o trabalho com estas crianças.

Nesse sentido, percebemos a carência de pesquisas sobre a escolarização dos surdos que vão desde a matrícula até a permanência destes na classe comum, refletindo diretamente na deficiência no ato de elaboração de políticas educacionais para essa clientela.

1.1- O tema da pesquisa: interesses e correlações profissionais e pessoais

Meu interesse pela temática surgiu em decorrência do fato de eu ser Surdo¹ profundo de nascença e grande parte da minha família ser surda, entre eles meus pais, minhas irmãs, meus cunhados, meus tios e minha prima, fato esse que permitiu a minha aquisição da Libras de forma natural. Em pouco tempo conseguia visualizar o espaço de comunicação e fazer os sinais usando classificadores e estruturas próprias da língua de sinais.

Durante minha infância, passamos um período difícil, pois somente meu pai trabalhava, ele era funcionário do INSS, e, minha mãe cuidava dos 03 filhos surdos. Além disso, não tínhamos casa própria e, nosso destino era incerto, ora morávamos com minha avó, ora em casas de aluguel na cidade do Rio de Janeiro. A cada mudança uma nova escola, sem intérpretes e ensino de Libras, que na época não era reconhecida como língua, tinha que aprender a falar para me comunicar com os professores. Não consegui aprender o código oral, apesar de muitas tentativas, com apoio de fonoaudiólogos e aparelho auditivo, o que refletiu no meu fracasso escolar, na disciplina de Língua Portuguesa.

¹ O uso da palavra surdo com “s” maiúsculo indica o entendimento que o sujeito em evidência é usuário da língua de sinais como primeira língua, possui identidade e vínculo político, social e cultural com a comunidade surda. Da mesma forma que o uso da palavra com “s” minúsculo indica apenas a questão biológica e/ou não vinculação identitária do sujeito com a comunidade surda em seus diferentes aspectos.

Recordo-me, que aos 10 anos, na terceira série, era obrigado a usar aparelho auditivo, fato este que eu odiava. Tinha um colega, que gritava no meu ouvido, irritado com esta situação eu peguei um lápis com uma ponta bem fina e quase furei o olho dele, fui para a direção e punido com uma semana sem aula. Mas essa história só se resolveu com a ida do meu pai na escola e o testemunho de alguns colegas de sala em meu favor. A partir desse dia fui respeitado na escola e nunca mais usei aparelho auditivo.

Aos 13 anos, estudava em uma escola municipal e repeti a 6ª série duas vezes. Só passei para a 7ª série porque uma colega de sala me deu a cola da prova de Português pela janela, eu soletrava a prova no alfabeto manual de Libras e ele me dava as respostas. Depois que terminei a prova e entreguei para a professora, ela achou que eu iria reprovar novamente, mas assustou quando viu minhas respostas e teve que me aprovar.

Somente, a partir da 8ª série comecei a estudar no INES. Quando eu entrei na sala de aula, emocionado eu chorei, ao ver professores sinalizando, com estratégias, com metodologias e um currículo diferenciado para os alunos surdos. Com os conteúdos ministrados na minha língua pude aprender vários conceitos interagindo não só com os professores, mas com outros alunos surdos.

Quanto ao Ensino Superior, para mim era um sonho, pensava em ser professor de matemática, mas a carência de profissionais, tanto de intérprete quanto de professores especializados, fez-me acreditar que isso seria algo impossível.

Com o passar dos anos, as lutas da comunidade surda foram avançando e começamos a ter as primeiras conquistas. Após a década de 1990, importantes documentos e conferências foram realizados contemplando nossos direitos, então, pude ingressar no Ensino Superior, como aluno do curso de Letras Libras na Educação à Distância.

Minha esposa e filhos sofreram muito durante esse período, por causa da minha ausência, para mim, também, foi muito desgastante. Precisava viajar e ficar dois dias sem dormir, o que me rendia dores de cabeças, fome e até mesmo assalto durante as viagens de ônibus. Hoje, porém, depois que tudo ter passado, vejo que valeu a pena. Adorei as aulas, pois tinha intérprete e/ou professor surdo usuário de Libras. Posteriormente, fiz uma especialização em Educação de surdos complementando minha formação profissional na área de Educação Especial.

Comecei a trabalhar com 14 anos, meu pai tinha uma gráfica e eu era auxiliar de produção e vendedor de adesivos. Aos 21 anos, fui contratado como instrutor de Libras

pela prefeitura de Uberlândia, trabalhava com crianças surdas, a partir daí, passei a lutar para melhoria na educação de surdos e inclusão escolar.

Aos 28 anos, passei no concurso da rede de ensino municipal de Uberlândia como instrutor de Libras em uma classe bilíngue para surdos. Os alunos tinham um bom desenvolvimento escolar e uma boa comunicação, respeitando e reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua. Entretanto, após 2005, a rede municipal optou pelo fechamento destas salas e, todas as escolas foram obrigadas a incluírem os alunos surdos em sala regular mista, composta por estudantes ouvintes e surdos.

Nesse período, fiquei muito decepcionado com a precarização do ensino ofertado aos alunos surdos, muitas salas não tinham intérpretes de Libras para fazer a mediação professor-aluno, comprometendo assim o processo de ensino e aprendizagem. Então, desmotivado com meu trabalho pedi exoneração do meu cargo na prefeitura.

Ocorria na realidade um fato muito semelhante ao que ocorreu na história do Congresso de Milão em 1880, em que se proibiu o uso das línguas de sinais, sem escutarem a opinião dos interessados que eram os surdos e em nome do que os ouvintes acreditavam ser o melhor, se instaurou o oralismo², na rede municipal a história se repete, na maioria das vezes, apesar de existirem profissionais surdos envolvidos no trabalho, estes não são consultados sobre o seu planejamento, cabe-lhes o fazer e não o pensar sobre. Como desdobramento dessa questão, houve o fechamento das classes bilíngues para surdos, regressando ao trabalho pouco frutífero de salas regulares mistas com surdos e ouvintes, desconsiderando a diferença deste grupo de pessoas. Esse fato, me fez sentir profundamente triste e desacreditando na construção de mudanças.

Anos mais tarde, revi meu posicionamento e voltei a trabalhar na rede de ensino municipal, e, novamente percebi que o ensino dos alunos surdos dia a dia piorava. Sentia-me impotente diante daquela situação, vários questionamentos não tinham respostas, mas o que fazer? Que caminho seguir? Então, comecei a pesquisar a aprendizagem dos alunos surdos inseridos na classe comum, ou seja, aquelas compostas por alunos surdos e ouvintes, sempre comparando o antes e depois do fechamento das salas regulares

² Oralismo é uma corrente de pensamento através da qual a oralização é considerada condição *sine qua non* para a escolarização e desenvolvimento da pessoa surda. Logo, todos os recursos e possibilidades devem ser canalizados com a finalidade de ensinar a pessoa surda a falar, como forma de superação da surdez e, consequentemente, em muitos casos, de humanização dos mesmos. De acordo com esta perspectiva a língua de sinais não deve ser valorizada e utilizada sob pena de impossibilitar a aprendizagem da língua oral.

bilíngues. Para tanto, fiz entrevistas com professores, alunos e pais de alunos. Assim, começava minhas primeiras inquietações sobre essa temática, que culminaram em 2013 no meu projeto, hoje minha dissertação de mestrado.

Já minha primeira experiência na docência do ensino superior de Libras, foi há 02 (dois) anos na rede particular, posteriormente, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro-IFTM, e atualmente, após ter prestado o último concurso da UFU, ministro uma disciplina de Libras, de acordo com o decreto 5626/05, nos cursos em que a Faculdade de Educação (Faced) é responsável por sua oferta. Com essa nova perspectiva profissional, consigo ver além dos muros da escola básica, o da formação do professor que irá trabalhar com crianças no ensino regular, lançando desta forma, as sementes futuras para quiçá desenvolvimento de minha tese de doutorado que será uma continuação dessa minha dissertação de mestrado.

Diante do exposto, o objeto de atenção das reflexões aqui apresentadas refere-se à questão do processo de escolarização dos sujeitos surdos estabelecendo relações com as contribuições e as dificuldades causadas nesse contexto relacionado às políticas públicas da chamada inclusão.

Por inclusão se entende o processo de inserção social e educacional, etc., das pessoas que antes eram excluídas. Nesse aspecto, as pessoas consideradas público da educação especial estão dentro desta discussão, pois nela se enquadra todas as “minorias” excluídas de alguma forma das possibilidades educacionais e sociais, portanto, se inserem as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades, indígenas, negros e os demais grupos, historicamente excluídos dos espaços sociais e debates políticos.

Os primeiros documentos internacionais relacionados a essa proposta educacional foram a Declaração da Educação como Direito de Todos, celebrada em Jomtien na Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca publicada em junho de 1994, na cidade de Salamanca, por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

O Brasil, como signatário desses documentos, deveria, então, propor formas de consolidá-los em território nacional, o que ocorreu com a publicação da Lei 9394/96. Desencadeando, desta forma, um amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Implantando-se assim, uma política de inclusão para pessoas com deficiência na rede regular de ensino, modificando a

sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

De acordo com a LDB, a exemplo do que registra a Declaração de Salamanca, compete à escola e aos profissionais de educação prepararem-se para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, os sistemas de ensino precisam equipar as instituições escolares e oferecer condições para que os professores e outros profissionais de educação se preparem adequadamente para esta tarefa. Este documento marca historicamente a surdez enquanto uma condição linguística, que deveria ser considerada as condições de aquisição do conhecimento recorrendo-se de uma língua diferente da utilizada pelos demais estudantes, logo, já se explicitava a possibilidade da abertura de escolas e/ou salas bilíngues. Fator este desconsiderado pelas políticas públicas brasileiras até 2005 com a publicação do Decreto 5.626/05.

Atualmente, a inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão. Entretanto, o desempenho acadêmico e social de crianças surdas só pode ser alcançado, se no espaço escolar, forem contempladas suas condições linguística e cultural específicas e, portanto, se a língua de sinais se fizer presente; para tal torna-se necessário a inserção de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de educadores surdos, para a divulgação dos conteúdos escolares em Libras (intérpretes) e para o desenvolvimento/aprendizagem da Libras (educadores surdos) pelas crianças e profissionais da escola.

Diante do exposto, pergunta-se: como a rede municipal de educação de Uberlândia/MG tem se organizado para ofertar o ensino básico aos estudantes surdos, no período de 2002 a 2014? No período recortado, existe uma política municipal que aborde e dê subsídios aos processos de escolarização deste grupo de estudantes? Ainda, no referido espaço temporal, como ocorre a formação continuada dos professores da rede municipal para a atuar nos processos de escolarização destes estudantes? Em que condições a acessibilidade foi e está sendo tratada?

Tais questionamentos constituíram-se no ponto de partida para esta pesquisa, norteando as investigações ao longo desta dissertação. Pretendemos dessa forma, evidenciar qual a política de educação inclusiva tem sido adotada nas escolas públicas do município de Uberlândia e quais as dificuldades e contribuições dessas políticas no que se refere ao processo de escolarização dos aprendizes surdos, especialmente no contexto da Educação Básica, nos primeiros anos do ensino fundamental no período de 2002 a 2014.

Apesar da carência de estudos relativos a essa temática, no Brasil, podemos citar alguns estudos tais como: Skliar (1998), Quadros (1997), Lacerda (2002) e Silva (2012). Além desses, tomaremos como base para este estudo, documentos, como leis, decretos e resoluções, no sentido de incluir a pessoa surda no contexto educacional em âmbito federal, estadual e municipal.

Dessa forma, meu interesse por esta pesquisa surge inicialmente da minha condição de sujeito³surdo e devido às experiências que tive durante meu processo de escolarização, assim como, as dificuldades por mim enfrentadas nesse período. Além disso, sou pai de dois adolescentes surdos que sentem na pele os efeitos da realidade escolar devido às dificuldades encontradas em decorrência das políticas públicas de educação inclusiva. Assim, enquanto, membro atuante na comunidade surda da minha cidade me preocupa essas questões, pois, acredito na capacidade dos surdos e nas suas potencialidades. Para tanto, espero que este trabalho possa colaborar no desenvolvimento continuado de estudos nessa área como na melhoria das políticas chamadas inclusivas para os sujeitos surdos.

Este estudo tem como objetivo geral: compreender a política de Educação Inclusiva em Uberlândia/MG, focando-se no processo de escolarização de estudantes Surdos, identificando e analisando como a rede municipal de educação de Uberlândia/MG tem se organizado para ofertar o ensino fundamental, segunda fase da educação básica, aos estudantes surdos, no período de 2002 a 2014⁴.

Como objetivos específicos, pretende-se identificar e analisar na rede municipal de Uberlândia/MG, no período correspondente a 2002 a 2014:

- a existência de uma política municipal que aborde e dê subsídios aos processos de escolarização dos estudantes surdos na primeira fase do ensino fundamental;
- a formação continuada dos professores da rede municipal para atuar nos processos de escolarização destes estudantes;

³ Neste trabalho entende-se por sujeito o ser humano, considerado agente de sua história, envolvido no debate social, político, econômico, cultural e educacional. Sujeito é aquele que age sobre a realidade, não sendo aquele que se encontra subjugado à mesma, sendo assujeitado sem resistência.

⁴ A definição do espaço temporal do estudo abarca uma década. O recorte não é considerado longo, uma vez que é marcado por continuísmos, sem poucas alternâncias. No entanto, no período de 2002 a 2005, houve o desenvolvimento de uma experiência diferenciada na rede, o que foi interrompido nos anos seguintes. Nesse período havia, na escola municipal “sala para surdos”, depois nos anos subsequentes retornou-se às salas de surdos e ouvintes. Desta forma, são três anos de uma experiência e seis de outra, o que permite uma análise ampliada da realidade.

- as formas de acessibilidade existentes, bem como, as condições em que as mesmas ocorrem.

1.2- Organização do estudo

O primeiro capítulo apresenta a descrição da estrutura e a discussão da Política de Inclusão baseada na análise de documentos internacionais e as legislações brasileiras vigente no que se refere às pessoas com deficiência tendo o seu enfoque maior com a educação das pessoas surdas, assim como seu acesso e direito à uma educação de qualidade.

No segundo capítulo descrevemos a oferta da Política de Formação de Professores e seus aspectos na rede de ensino regular, ao contextualizar a formação apresentaremos a visão de como o poder público, as associações e a sociedade em geral, tem se organizado para que os alunos surdos tenham acesso a uma educação de ensino, neste caso, a educação bilíngue, com professores devidamente qualificados e capacitados para atuar com os alunos surdos na sala de ensino regular.

O terceiro capítulo aborda o estudo sobre o Processo de Escolarização de Alunos Surdos, buscando verificar como os alunos surdos, atualmente, estão sendo inseridos na rede de ensino regular, como está ocorrendo o processo de integração entre os alunos surdos/ouvintes e, também, como a escola assegura o direito ao acesso dos alunos surdos à Política da Educação Inclusiva.

No quarto capítulo apresentaremos a discussão sobre a acessibilidade para surdos, seus aspectos conceituais, seus recursos tecnológicos e a sua utilização. Este capítulo também tratará de acessibilidade para surdos no espaço escolar e as suas legislações e o manual de orientações promovido pelo MEC às escolas.

O quinto capítulo ficou reservado à descrição, com mais detalhes, sobre a metodologia utilizada durante toda a pesquisa, desde a seleção dos participantes até a e iniciação dos relatos. Situamos o contexto da pesquisa: a escola com sala bilíngue para surdos, a escola com sala mista para surdos. Apresentamos também os sujeitos da pesquisa por meio dos relatos e a análise desses dados, com o objetivo de demonstrar como é organizada a Educação para Surdos nas salas bilíngues e nas salas mistas.

A última parte da dissertação contém as considerações finais, nas quais foram retomadas sucintamente as questões que nortearam a pesquisa e as conclusões resultantes da análise e das reflexões.

CAPÍTULO I

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E REALIDADES

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA; GÓES, 1999, p.168)

Neste capítulo, vamos analisar os documentos internacionais e a legislação brasileira, no que se refere às pessoas com deficiência e a pessoa surda, assim como seu direito a uma educação de qualidade⁵, de tal forma que crie medidas legais que elimine as barreiras linguísticas e promova qualificação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, além de materiais didáticos acessíveis, currículos flexíveis e avaliações que contemplem as especificidades destes alunos.

Dessa forma, o objeto de atenção das reflexões, aqui referendadas, aponta para a questão do processo de escolarização destes sujeitos, estabelecendo relações com as implicações causadas nesse contexto e às políticas públicas da chamada inclusão. Pois, a inserção dos S(s)urdos no ensino regular tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam o acesso e a permanência desses sujeitos no ensino regular gratuito, livres de preconceitos e discriminação.

1.1 - A Perspectiva das Políticas Públicas para Inclusão dos Surdos

No final da década 1980 e início da década de 1990 apresenta-se um campo fecundo para o debate de políticas educacionais inclusivas, não só no Brasil, como também no mundo. Esse período foi marcado por eventos e fatos ligados à democratização do ensino, objetivando um processo mais significativo de formação para as pessoas com deficiência.

⁵ Entende-se por educação de qualidade para as pessoas surdas aquela que oferecem condições reais de aprendizagem e desenvolvimento escolar para os estudantes Surdos, oferecendo, portanto, todos os recursos de acessibilidade comunicacional, pedagógica, atitudinal e conceitual.

Dentre eles, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Guatemala, 1999). Tomando como base esses documentos, vários outros procedimentos (leis, decretos, resoluções) foram considerados no sentido de incluir o sujeito S(s)urdo no contexto educacional na esfera federal, estadual e municipal (MEC, 2004).

No Brasil, a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, estabelece a educação como um direito de todos independentes de deficiência, cor, raça, idade e/ou credo religioso, garantindo assim, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim sendo, o Estado é obrigado a prover, para TODOS, condições de igualdade de acesso e de permanência no ensino regular, assim como a oferta do atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial⁶.

Para tanto, demarca-se que na legislação brasileira configura-se crime recusar e/ou cancelar a matrícula de alunos por causa de sua deficiência; a pena para o infrator varia de um a quatro anos de prisão mais multa, conforme expresso na Lei nº 7.853/89. Todavia garantir a matrícula não significa que o aluno esteja incluído. Esse processo de inserção do (S)surdo no ensino regular perpassa por barreiras linguísticas, qualificação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização, material didático e currículos flexíveis e avaliações que contemple as especificidades destes alunos.

Essas discussões políticas se acirram com **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, realizada em Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990, coordenada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e pelo Banco Mundial. Esta conferência contou com cerca de 1500 participantes de 155 países, os delegados representavam 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs. Nesse sentido, o documento resultado dessa conferência “representa, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir as necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos”. (CARVALHO, 1997, p. 41).

⁶O público da educação especial se modificou de 1988 aos dias de hoje. Inicialmente era muito abrangente, envolvia as pessoas com deficiências físicas, sensoriais, mentais, com dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades superdotação. Desde 2008, o público da educação especial ficou mais restrito abarcando apenas as pessoas com deficiências físicas, sensoriais, mentais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

Diante desse contexto, os países envolvidos, nessa conferência, firmaram um compromisso com a educação básica: erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental, promover o acesso e a equidade de oportunidade educacional a todos, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem, aliado a medidas efetivas para redução das desigualdades.

Dessa forma, o documento quando diz “TODOS” inclui uma parcela marginalizada da população, os chamados “excluídos” como pobres, migrantes, indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, determinando o direito dos mesmos ao acesso às oportunidades educacionais. Além disso, o art.03, da Conferência de Jomtien, determina-se que

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores⁷ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 5)

Nesse sentido, a abordagem educacional não poderá, de acordo com o documento, ser pautada na matrícula e/ou na frequência aos programas que são requisitos para obtenção do certificado de escolarização, mas na potencialidade do aluno para a aquisição do conhecimento, valorizando o contexto sociocultural da criança, por meio de estratégias que envolva a família, a comunidade, a escola e programas institucionais mais apropriados.

Dessa forma, surgia a necessidade de um documento, de âmbito mundial, que especificasse o atendimento aos alunos com deficiência numa escola que fosse inclusiva, reconhecendo suas características e peculiaridades, seus interesses, sua língua e suas dificuldades. Para atender esta demanda, em julho de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o governo da Espanha, patrocina na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial, agrupando delegados de 92 governos e 25 (ONGs).

Esse documento descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na

⁷A designação portador de, deixou de ser utilizada no final da década de 1990, por entender que deficiência não é portada, carregada, mas uma condição de existência humana, não sendo, portanto, possível de ser levada a alguns locais e descartada em outros, mas é uma característica inerente àquele sujeito que a possui. O fato de possuir uma deficiência não minimiza, nem limita o sujeito, apenas faz com que este requeira de condições de acessibilidade para que o mesmo possa realizar as ações desejadas e que demandem sua vida profissional e pessoal.

Conferência sobre Educação para Todos (1990). Nas primeiras linhas destaca: “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.1).

Assim, as escolas deveriam incluir todas as crianças, seja qual fosse sua condição física, intelectual, social, linguística. etc., ou seja,

[...]incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (...) (UNESCO,1994, p. 2).

Ressalta-se, que este documento, orienta a importância da língua de sinais para os surdos, considerando suas diferenças individuais, pois todos têm direito a um meio de comunicação, independentemente de sua condição física ou mental. No entanto, apesar de mencionar a necessidade de comunicação, o documento não especifica a forma como estas recomendações serão operacionalizadas no ensino regular.

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (UNESCO, 1994, p.21).

Além das crianças com deficiência, o documento destaca a necessidade de oferta de atendimento especializado às crianças que possuem

[...] dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994, p. 2)

No trecho acima, as crianças com dificuldades de aprendizagem são inseridas no grupo de necessidades educacionais especiais, juntamente com as pessoas com

deficiência. Além de reforçar que “todos devem estar incluídos nas escolas comuns, mas não determina que estejam no ensino regular” (CARVALHO, 1997, p. 36).

Refletindo sobre estas recomendações, naquela época, Souza e Goes (1999), demarcaram as dificuldades enxergadas por elas que a escola enfrentaria para assumir este grupo de estudantes, dos quais ela não fora responsável historicamente.

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas, ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA; GÓES, 1999, p.168).

No entanto, mais de uma década depois observamos que muito pouco foi construído para mudar essa realidade. As instituições escolares da rede estadual e municipal perecem à mercê de uma inclusão de “faz de conta”, com salas superlotadas e uma precária formação profissional para atender a essa clientela. Assim, essa movimentação internacional surtiu efeito na legislação brasileira, porém, o aluno da chamada inclusão representava apenas mais um número do fracasso escolar de milhares de alunos com ou sem deficiência no Brasil.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007, p.1).

Nesse sentido, as decisões de uma mudança no sistema educacional perpassavam por diferentes níveis e modalidades de ensino, exigindo a implantação de uma política inclusiva para pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essas reivindicações culminaram na homologação da LDB, Lei 9394/96, que no campo da escolarização do público da Educação Especial, modificou-se sensivelmente a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Além disso, essa lei, mantém o exposto na constituição de 1988, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE), no contra turno, com apoios necessários a

estudantes públicos da educação especial. Desta forma, com a aprovação da LDB 9394/96, consolidou-se a proposta da educação inclusiva em âmbito nacional, demarcando que esta não substitui a educação especial, segundo a qual as pessoas com deficiências devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas.

Diante do exposto, a escola de qualquer nível e/ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação. De acordo com a lei, a educação especial se modifica e a escola de educação especial ganha outras funções, além daquelas que já exercia. Porém, essa ação foi realizada de forma fragilizada, pois retira as pessoas com deficiência de instituições, cujo propósito não era educativo, mas assistencialista e clínico, para escola que possui um quadro de funcionários sem a devida capacitação para esse atendimento.

Para tanto, o Estado por meio da Lei 9394/96, no art. 58, § 1º, obriga as instituições de ensino regular a ofertar, quando necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL,1996, p.21).

Destaca-se ainda o fato de que apesar do direito à educação especial abranger desde a educação infantil, como apresentado no § 3º, do art. 58, “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL,1996, p.21), aos mais altos e elevados níveis educacionais, conforme expresso no art. 58.

Ainda, a LDB 9394/96 em consonância com a Declaração de Salamanca, orienta a escola e aos profissionais de educação capacitarem-se para receberem e educarem as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial em decorrência de quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, os sistemas de ensino precisam equipar as instituições escolares e oferecer condições para que os professores e outros profissionais de educação se preparem adequadamente para esta tarefa.

A Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, determina a eliminação de qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência, ao mesmo tempo orienta a sua integração na sociedade. De acordo com o documento, os objetivos serão

alcançados por meio de campanhas de conscientização sobre preconceitos e estereótipos, pois todo ser humano nasce livre e igual perante a lei, e, por isso, devem ser reconhecidos nas suas especificidades. Desta forma, de acordo com o art. 1º o termo discriminação significa:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecede de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (UNESCO, 1999, p.3).

Sendo assim, os estados e as partes comprometem-se por meio de medidas combater a discriminação contra as pessoas com deficiência, integrando-as na sociedade. Entre essas medidas destacamos:

- a) medidas de autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou no fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, *as comunicações*, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, *a comunicação* e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; c) *medidas para eliminar*, na medida do possível, *os obstáculos*, de transporte *e comunicação* que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte pessoas portadoras de deficiência; d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas para fazê-lo (UNESCO, 1999, p.3-4. Grifo nosso)

No tocante à educação de pessoas Surdas, este documento apresenta a necessidade de se desenvolver medidas que busquem eliminar os obstáculos relacionados à comunicação, ou seja, há que se trabalhar para a ampliação do uso da língua de sinais, criando cursos de formação de intérpretes de língua de sinais, bem como, ensinando esta língua na escola e em outros espaços para que o maior número possível de pessoas aprenda.

Em 1999, outro documento importante no propósito da educação de surdos, foi referendado pelas entidades internacionais das pessoas com deficiência, aglutinadas na Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência o International Disability Alliance (IDA) cujo objetivo é ajudar na implementação completa da Convenção da Onu sobre os

direitos das pessoas com deficiência (CRPD). Deficiência nos níveis nacionais, regionais e internacionais.

Dessa forma, a IDA que coordena em rede, desde 1999, as organizações internacionais das pessoas com deficiência (OPDs), na condição de principal representante da sociedade civil mundial do segmento populacional com deficiências junto às Nações Unidas, cumpriu um importante papel na realização da Convenção e, ainda, ocupa lugar igualmente fundamental no esforço permanente por assegurar e acompanhar a realização das suas determinações. Em janeiro de 2010, IDA organizou uma reunião em Genebra na Suíça. O Seminário contou com a presença de 120 participantes de 35 países. Garantindo ainda a educação das crianças cegas, surdas e/ou surdocegas, quando trata da flexibilização curricular, cujos conteúdos são ministrados reconhecendo a língua e os meios de comunicação mais adequados para o estudante, seja eles visuais, táteis, auditivos etc.

No caso da criança surda, o documento salienta que não basta estar em uma escola regular, para que a inclusão seja efetivada, pois a interação com os colegas deve ser garantida, assim como sua participação social. Portanto, o sistema educacional deverá ter uma abordagem centrada no aluno, de maneira que vise suprir as suas necessidades. Nesse sentido, a CDPD, artigo 24, define que

[...] todas as crianças e adultos com deficiência têm o direito de acesso à educação de forma igual com os outros. Isto inclui todas as fases e tipos de educação, variando de pré-escola de educação básica para a Universidade de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, todas as pessoas com deficiência devem ter o direito de acesso a educação inclusiva com apoio individualizado adequado necessário para ser capaz de tomar parte na educação (IDA, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, depreende-se que os currículos das escolas especiais não contemplam o desenvolvimento dos alunos, reduzindo os conteúdos e limitando o potencial de aprendizagem dos mesmos, negligenciando a esse público uma educação que leve em consideração suas necessidades. No que se referem aos surdos, muitas escolas “tradicionais”, o documento destaca, ainda no artigo 24, que

[...] as pessoas surdas têm acesso à educação de qualidade em um ambiente de língua de sinais, incluindo os professores que são fluentes na língua de sinais e materiais que são fornecidos em linguagem gestual? (IDA, 2010, p. 40)

O documento destaca a relevância da língua de sinais para o aprendizado dos estudantes, logo para o seu sucesso escolar. Outro destaque importante analisado é o fato de o mesmo, chamar a atenção para a vinculação equivocada em que as escolas bilíngues se encontram em muitos sistemas de ensino: a educação especial, não a educação especial enquanto modalidade de ensino, transversal, não substitutiva, de natureza complementar e suplementar, que surge nos últimos anos, no Brasil, pós lei 9394/96, mas a educação especial substitutiva, historicamente constituída em diversos locais no país e no mundo. Segundo o documento, a escola bilíngue, precisa estar localizada, vinculada aos sistemas regulares de ensino. É uma escola comum, o que modifica é o caráter bilíngue que se constitui em seu cotidiano curricular.

Em âmbito nacional, um importante marco dessas conquistas da comunidade surda é a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que torna a Libras a língua de comunicação e aprendizado das pessoas surdas, reconhecida oficialmente no país. Sendo esta considerada “um sistema linguístico de comunicação e expressão, cuja natureza visual-motora, transmite ideias, fatos próprios da comunidade surda brasileira” (BRASIL, 2002, p. 1).

Em 2005, essa lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que determina a inclusão dessa língua como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, sendo, para os demais cursos disciplina optativa. A inserção da disciplina no currículo e sua oferta é definida como uma responsabilidade das instituições de ensino superior, na rede pública e privada, em âmbito Estadual, Federal e Municipal.

Se por um lado a Lei 10.436/02 e o decreto 5626/05 representam um avanço linguístico para comunidade Surda, a forma de implementação traz um grande impacto para instituições que ofertam a disciplina de Libras no ensino superior, sendo um desafio, tanto à sua implantação, quanto à contratação de profissionais qualificados bem como, o desenvolvimento de uma metodologia apropriada para o seu ensino e aprendizagem.

No que se refere à inclusão escolar das pessoas Surdas, para se garantir o acesso ao conhecimento curricular é essencial a inserção do intérprete/tradutor de Libras no contexto de sala de aula, considerando a ausência de professores bilíngues e a sua inserção em escolas cuja língua de ensino é o português, ou seja, monolíngues, sendo assim, em 2010 é aprovada a Lei 12.319, que regulamenta o exercício desta profissão, no seu Art. 2º apresenta o perfil deste profissional, qual seja, “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e

proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p.1).

O intérprete de Libras, de acordo com essa lei, tem o dever de exercer sua profissão com ética e qualidade, na mediação da comunicação entre surdo e ouvinte, assim como a responsabilidade e fidelidade de informações a eles transmitidas.

Desta forma, em salas de aulas mistas, nas quais estudam pessoas surdas e ouvintes, modelo mais usual no Brasil, a figura do intérprete de Libras é imprescindível para a aprendizagem do estudante Surdo. Mesmo que neste espaço, o professor responsável pelos componentes curriculares seja bilíngue, fator extremamente relevante. Entretanto, um profissional não tem condições de utilizar fluentemente duas línguas concomitantemente. Assim, ou se ensina em Língua Portuguesa ou em Libras. Considerando que neste espaço há estudantes que utilizam as duas línguas, o papel do profissional intérprete de Libras educacional é salutar para o desenvolvimento das atividades curriculares previstas.

Nessa perspectiva, no entanto é preciso, certo cuidado no trato no tocante às expectativas com a inserção desse profissional no contexto escolar. Muitos profissionais e familiares, acreditam que com a inserção do intérprete de Libras na escola, todos os problemas relacionados ao acesso ao currículo e, portanto, de aprendizagem dos estudantes surdos estarão resolvidos. Esta expectativa, em muitos casos, não se confirma, pois, segundo Lacerda (2002, p. 128), “[...] a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas”.

As questões relacionadas à escolarização das pessoas Surdas ultrapassam esta questão, no sentido, de que abrangem as condições individuais dos sujeitos envolvidos no processo, as questões de natureza pedagógica, afetiva, etc. que poderão ser melhor compreendidas, inclusive, com o auxílio deste profissional na escola, principalmente, quando esta não tem profissionais bilíngues com compreensão das necessidades específicas dos estudantes surdos.

É importante destacar, ainda, que sua atuação profissional, em âmbito educacional é pautada no processo de tradução/interpretação e não no ensino e aprendizagem do aluno surdo. Além disso, o artigo 7º afirma que o intérprete deve exercer sua profissão, zelando:

- I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

- III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV – pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010, p.1)

Assim, as políticas públicas têm estabelecido a inclusão de todos os alunos, independente de suas características biológicas, físicas ou socioculturais, na escola regular. Entretanto, de acordo com Tavares e Carvalho (2014), em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis e sua implementação, existe um grande fosso. Consequentemente, as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente.

Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc., mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área (TAVARES e CARVALHO, 2014, p.3-4).

O AEE foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto presidencial nº 6.571, revogado pelo decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, publicando no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 – Edição Extra.

No parágrafo primeiro, no art. 2º do documento encontramos a definição de Atendimento Educacional Especializado, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2011. P.1).

De acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, art. 3º, são objetivos do AEE:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, P.2).

Após tratar da formação dos profissionais que irão atuar na educação das pessoas Surdas, o Decreto, em seu Capítulo VI, aborda a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

De acordo com o Decreto, o aluno Surdo passa a ter direito a escolas e/ou classes bilíngues em que a Língua de Sinais é utilizada como meio de comunicação, de ensino e de aprendizagem.

A diretriz maior da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é enfatizar a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

No contexto desse documento o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos para autonomia e independência na escola e fora dela. Nesse sentido, o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva.

É defendido ainda que o AEE ocorra articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. No AEE, a inclusão escolar tem início na educação infantil e se estende para todas as etapas e modalidades da educação básica, modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, objetivando que as ações da Educação Especial possibilitem a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Entretanto é preciso repensar a organização de um AEE na educação infantil para a criança surda, considerando-se que a língua se aprende no convívio com o outro usuário da mesma, como a criança surda irá aprender a língua de sinais e desenvolver todo seu potencial linguístico se neste espaço a língua de sinais não é condição de uso natural? A criança surda, filha de pais ouvintes estaria fadada à aprendizagem superficial de sua

língua natural? Qual o referencial de Surdo/surdo que estas crianças terão? São questões que precisam ser assumidas, pois não se trata apenas em expandir um serviço para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mas há que se pensar e se propor um serviço que de fato atenda as necessidades deste grupo.

As ações previstas para o AEE envolvem planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade aos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Especificamente em relação à escolarização de pessoas surdas, o documento prevê que para a inclusão dos alunos surdos ocorra nas escolas comuns e para não ferir outros documentos nacionais abre-se a possibilidade da implantação da educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras). Esta sem dúvida é fundamental para a escolarização das crianças Surdas, por potencializar o desenvolvimento do ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, consolidar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, disponibilizar o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Esse documento baseia-se na perspectiva de que todo o espaço escolar precisa se configurar como um espaço bilíngue⁸ e, na medida do possível, o aluno Surdo necessita estar com outros pares Surdos em turmas comuns na escola regular. No entanto, a criação de escolas bilíngues é apenas uma possibilidade, considerando que, na atualidade, não há apoio e subsídios financeiros por parte das políticas públicas educacionais para promovê-la.

Além disso, para esse alunado, prevê-se que o AEE seja ofertado na modalidade oral e escrita e na Língua de Sinais, devido as diferenças linguísticas, com a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Este serviço, por sua vez, da forma como está previsto, tem sentido apenas para estudantes surdos de escolas mistas, que não encontram condições naturais para o aprendizado da língua de sinais, bem como, suporte adequado durante as aulas para aprender a língua portuguesa escrita.

⁸ Entende-se por espaço bilíngue, no tocante a educação de surdos, aquele no qual se circula livremente a língua de sinais e a língua oral do país, que neste espaço ainda sejam reconhecidos e valorizados aspectos históricos, culturais, filosóficos próprios da comunidade surda. Portanto, nestes espaços precisam haver pessoas surdas e ouvintes falantes da língua de sinais, eventos culturais que valorizem o ser Surdo, aspectos estruturais apropriados à comunicação com estas pessoas como: campanha com luz, painéis com avisos em língua de sinais, etc.

Assim, organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implica disponibilizar nas escolas as funções de instrutor Surdo, Tradutor-intérprete de Libras e Guia intérprete bem como de Monitor ou Cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Percebemos, dessa forma, que a discussão sobre políticas públicas inclusivas tem gerado novos desafios para os segmentos mais diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo, cujas reflexões sobre o currículo e formação profissional inicial e continuada, como veremos no capítulo 2, envolvem a ressignificação da inclusão para esses sujeitos e as suas condições de trabalho presentes nas escolas. Nesse sentido, por mais que a legislação brasileira e documentos internacionais determinem que ninguém ficará fora da escola, a política educacional inclusiva se constitui um desafio, tanto na sua implementação como na sua operacionalização.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Os professores ouvintes continuam “falando” em suas aulas (e inserindo sinais na enunciação); estão fartos de cursos de Libras e discussões teóricas, mas não percebem que sua aprendizagem lingüística depende da interação efetiva com surdos adultos, fluentes em língua de sinais. A língua de sinais passa a ser encarada como a panacéia para todos os problemas educacionais dos surdos, mas figura como um novo “recurso” para o acesso à língua socialmente “mais importante”: a língua portuguesa. As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola (FERNANDES, 2006, P. 07).

Percebemos que são inúmeras as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne uma realidade em nosso país. “Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela” (GLAT, 2011, p. 1).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores tem se constituído um dos pilares da educação inclusiva, que apesar dos diversos programas e incentivos governamentais tem se tornado ineficiente, os currículos de formação docente que contempla a discussão sobre a inclusão escolar o fazem em “disciplinas isoladas e desconectadas de uma visão epistemológica de Educação, tratadas no curso como um todo” (DORZIAT, 2011, p.150).

Assim, a escola e os professores não estão preparados para receberem a diversidade e a diferença em sala de aula. Para tanto, isso implicaria em uma formação para além do saber científico acerca do outro, mas um saber prático envolvido pelo diálogo entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (SKLIAR, 2006, p.31).

2.1- A formação inicial: Alguns desafios na perspectiva inclusiva

Diante desse contexto, percebemos que as modificações no tocante à acessibilidade física são fáceis de romper no “chão da escola”, mas o despreparo humano se torna complexo, à medida em que o aluno (S)surdo necessita de um veículo de comunicação que, muitas vezes, o professor não domina. Portanto, se faz necessário, um olhar diferenciado sobre esse aluno, compreendendo como ele enxerga o mundo e constrói significados.

Dessa forma, é fundamental um Projeto Político Pedagógico (PPP) que envolva toda comunidade escolar, no intuito de contemplar as especificidades deste aluno, garantido condições mínimas para sua aprendizagem e constituição de sua cidadania.

No Título II, a LDB n. 9394/1996 ao tratar dos Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece em seu Art. 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p.1)

Com os primeiros ensaios para formação dos profissionais da área da educação vem com a LDB 9394/96, no capítulo V, art. 59º, que determina a especialização adequada em nível médio e superior de professores da rede pública para atendimento educacional especializado, assim como a capacitação de professores do ensino regular para inclusão desses alunos na classe comum. Nesse sentido, o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desde 2012 Diretoria de Políticas de Educação Especial, tem promovido diversas ações para que essa lei seja cumprida.

A proposta do governo federal para formação inicial de professores para atuação com alunos (S)surdos é selada com a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, por meio do Decreto 5626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02. Apesar dessa disciplina, oferecer noções sobre a comunidade Surda e sua língua, não garante aos futuros professores o domínio fluente da língua de sinais, deixando uma lacuna na formação docente para o trabalho bilíngue com um aluno Surdo. Portanto, esse decreto apesar de ser um avanço na luta da população Surda brasileira por uma escola democrática:

[...] não dispõem sobre: os conteúdos; a carga horária da disciplina de Libras e; sua natureza, se teórica ou prática. Além disso, os seus objetivos não ficam explícitos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina nos cursos anteriormente citados não garante o domínio da referida língua, que como qualquer outra língua requer para

seu aprendizado tempo e treino (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2010, p.3).

Para tanto, o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n.9394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que trata sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. O art. 3 do Decreto n. 6.571/08 garante:

- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008, p.2).

Atualmente, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atendendo o decreto 5626/05, oferece a disciplina de Libras nas licenciaturas, esta iniciativa contribui para que os graduandos tenham contato com a língua e a cultura denominada surda, apesar do avanço legal a carga horária de 60h é insuficiente para que o aluno adquira fluência em uma segunda língua. Considerando, no caso de o exercício profissional ser exercido no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, organizado sobre resolução CEE nº 460, 12 de dezembro de 2013 no artigo 12, um profissional com o perfil descrito não terá condições de preencher os requisitos solicitados:

- Art. 12 – Para o exercício na educação especial, os profissionais deverão comprovar formação compatível com a especificidade de sua atuação e em consonância com a legislação vigente.
- § 1º – O professor deverá ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a educação especial, conforme normas dos sistemas de ensino.

A situação se complica mais, se considerar o exposto no art. 14, no qual se prevê que o estudante S/surdo- fará jus à oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita em Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Assim os alunos terão direito à primeira língua de sinais e à segunda língua na modalidade escrita em Português. Como garantir isto nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando

que os modelos de formação docente não modificaram e não consideram a realidade criada a partir dos anos 1990.

Os professores formados nos cursos de pedagogia, responsáveis pela alfabetização deste público, não possuem no currículo formativo a perspectiva bilíngue. Como alfabetizar sem mediar o processo com o estudante? Sem estabelecer uma comunicação coerente e eficaz?

Existe no imaginário social a ideia de que esta formação ocorrerá no âmbito da formação continuada e não na inicial. Não se replica aqui, o eterno jogo de transferência de responsabilidade tão comum aos processos de escolarização do público da educação especial?

2.2 - Formação Continuada de Professores: Impasses e Possibilidades Frente ao Processo Ensino e Aprendizagem de uma escola Inclusiva

Para o cumprimento da lei, o Decreto 7.611/2011, o seu artigo 5º, definiu o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, e referente à formação continuada de professores, para a garantia do atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior determina as seguintes ações:

[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, p.2).

Nesse sentido, esses cursos de aperfeiçoamento e especialização podem ser tanto na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil-UAB, como na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica - Renafor.

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial modalidade à distância, atende docentes da esfera pública estadual e municipal, professores da rede pública que tenham solicitado a formação continuada, de professores por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), contemplados com o Programa de Implantação das Salas de Recursos multifuncionais.

Segundo dados da Dpee/MEC (2011), em 2007 o programa credenciou 14 (quatorze) Instituições de Educação Superior, ofertando 16 (dezesesseis) cursos de aperfeiçoamento e 02 (dois) de especialização, totalizando 8.500 (oito mil e quinhentas) vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em 2008, foram disponibilizadas 11(onze) mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 (três) cursos de especialização e 06 (seis) cursos de aperfeiçoamento. Em 2010, o Programa disponibilizou 24.000 (vinte e quatro) mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento e em 2011 foram disponibilizadas 9.000 (nove) mil vagas em 9 (nove) cursos de aperfeiçoamento.

Já o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – por meio da Renafor (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica) – modalidade presencial, no ano de 2010, em parceria com a SEB (Secretaria de Educação Básica), credenciou 14 (quatorze) instituições públicas de educação superior (IPES) que integram esta rede de formação. Em 2011, o Programa disponibilizou 4.596 (quatro mil, quinhentos e noventa e seis mil) vagas, com oferta de 24 (vinte e quatro) cursos de aperfeiçoamento.

Dessa forma, de acordo com a Lei nº 11.273, art. 2º os cursos de educação especial no “âmbito do Renafor têm por finalidade formar professores para o atendimento educacional especializado e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns do ensino regular”. Obedecendo as seguintes diretrizes:

- I- transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades da educação básica;
 - II-construção de sistemas educacionais inclusivos;
 - III-desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na escola;
 - IV-atendimento educacional especializado complementar à escolarização para os alunos que são público-alvo da educação especial;
 - V-interface entre a educação especial e o ensino regular;
 - VI-acessibilidade física, pedagógica, na comunicação e informação;
 - VII-participação da família e da comunidade; e
 - VIII-articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2006, p.1).

A implementação dos cursos de educação especial no âmbito Nacional do Renafor, é de responsabilidade:

- a) Diretoria de Políticas de Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão do Ministério da Educação (Dpee/Secadi/MEC), atualmente;
- b) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

- c) instituições públicas de educação Superior (IPES);
- d) Institutos Federados de Educação, Ciências e Tecnologia (IF);
- e) as secretarias de Educação das unidades federadas.

Além disso, cada profissional que atua nos cursos de educação especial, no âmbito do Renafor, recebem uma bolsa de estudo e pesquisa, concedidas pela Dpee/MEC, de acordo com a responsabilidade assumida por cada bolsista, pagas pelo FNDE diretamente aos beneficiários, mediante a assinatura, pelo bolsista, do Termo de Compromisso.

Outro Programa que objetiva a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos é o Educação Inclusiva: direito à diversidade. Criado em 2003, o programa, em 2011, tinha adesão de 166 (cento e sessenta e seis) municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores.

Anualmente é realizado seminário nacional de formação dos coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município-polo, contemplando a totalidade dos municípios brasileiros. A partir de 2007 esse Programa passou a integrar o PDE, por meio do PAR. Os municípios-polos apresentam a demanda de cursos presenciais, 40 (quarenta) horas, ofertando 14 (quatorze) vagas às redes de ensino de sua abrangência. De 2004 a 2011, registra-se a formação de 163.815 (cento e sessenta e três mil, oitocentos e quinze) gestores e educadores.

Nesse sentido, por meio desses programas de formação de professores para atuação na sala de recursos (AEE) e atendimento de alunos com deficiência e superdotação nas classes comuns, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, espera capacitar profissionais para o trabalho com as diferenças, atendendo o aluno na sua especificidade. Para tanto, os cursos de formação oportunizam ao professor o desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua prática pedagógica. Mas como ficam os professores da sala comum, responsáveis pela escolarização de todos? Quem assume sua formação?

Diante desse contexto, segundo Nóvoa (1992), a discussão sobre a formação continuada de professores precisa inserir-se no campo dos estudos e debates sobre as políticas educativas e que a profissão docente, no caso do Brasil, é sem dúvida uma demanda da atualidade, se considerarmos que o contexto nacional em que a educação inclusiva não mais é uma escolha institucional, mas um paradigma oficial constituído na legislação educacional nacional, demarcando que toda escola brasileira é naturalmente inclusiva.

Desses cursos, quais são destinados à formação de professores para atuar com estudantes Surdos? Quantos professores foram formados?

2.3 - A formação continuada de professores no município de Uberlândia

No que se refere à capacitação para inclusão no município de Uberlândia, segundo consulta ao site oficial do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) há a promoção de cursos de formação continuada, como Libras, Sorobã, Braile, AEE capacitando professores para o trabalho com aluno da educação especial.

Estes cursos visam promover a reflexão do profissional da área educacional sobre aspectos curriculares, metodológicos e didáticos para o trabalho com esses alunos. Após esta etapa, este profissional se torna um multiplicador de conhecimento dentro da escola, que por meio de reuniões trocam experiências, saberes práticos e teóricos com os demais professores.

Para o trabalho com o aluno surdo, a instituição promove um Encontro Mensal do AEE – Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de promover a formação continuada para os profissionais que atuam no AEE do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Além disso, são ofertados cursos de Libras: básico, intermediário e interpretação, todos com duração de 1 ano.

Porém, na prática, essa oferta de curso não atende às exigências de uma capacitação de qualidade, comprometendo os serviços prestados aos alunos surdos. A prefeitura alega que um dos impedimentos para formação de um grupo de estudos na área de Libras é a falta de tempo, aja vista que muitos profissionais trabalham em dois ou três turnos. Assim, a falta de uma organização na carga de horária do intérprete para essa capacitação, em contrapartida, os instrutores têm um dia na semana de folga, mas o NADH não tem nenhum planejamento e nem profissionais para treinamento e formação tanto de instrutores como de intérpretes.

Nesse sentido, a troca de experiências e metodologia entre profissionais que atuam com os alunos com deficiência e os surdos visa conhecer os recursos, os serviços e as estratégias de acessibilidade, bem como elaborar e desenvolver planos de AEE, sendo desta maneira mais uma tentativa de eliminar as barreiras no processo de escolarização. Assim, o projeto de inclusão da prefeitura de Uberlândia, tenta capacitar os professores

para o trabalho com a diversidade de modo geral, mas numa forma pouco eficiente, não cumprindo as exigências normativas contidas nos documentos legais.

Dessa forma, um dos fatores a ser observado quando se fala em formação continuada e o tempo que o profissional da educação tem para fazer esses cursos, em um país cujo sistema educacional desvaloriza o trabalho dos professores, pagando-lhes salários muito baixos e obrigando-os a terem múltiplos empregos e extensas jornadas de trabalho, se faz necessário que as instituições de ensino contemplem no Projeto Político Pedagógico um horário para que esse profissional realize esta capacitação.

Caso contrário, esta passa a ser apenas um desejo dos professores, perdendo sua dimensão de direito e dever. Aliás, estas dimensões são pouco divulgadas e conhecidas pelos profissionais o que faz com que estes espaços não sejam legitimados e buscados pela categoria, que historicamente, os tem visto como uma sobrecarga a mais na sua jornada de trabalho, uma vez que é exercida fora do tempo de trabalho na instituição, ou seja, carga horária extra, em uma jornada quase sempre dupla ou até mesmo tripla de trabalho.

Outro problema que os professores enfrentam é não saber qual é seu real papel dentro da escola. Funções que deveria ser de responsabilidade dos pais e do estado, prefeitura são os professores que assumem, essa sobrecarga não remunerada dificulta o trabalho docente.

Assim, numa sala lotada, com precárias condições de trabalho que vão desde a infraestrutura da escola até a falta de material didático, a falta de capacitação profissional é mais um agravante para a inclusão acontecer. E no caso dos alunos surdos, como veremos no capítulo IV, além da acessibilidade do espaço físico das salas de aula não serem apropriadas, a forma descontextualiza e mecânica como são ministrados os conteúdos tornam os alunos desinteressados e acrílicos diante do mundo.

Portanto, a educação inclusiva apesar do apoio da sociedade e de todo aparato legal, como parceria entre estado e municípios, além de recursos financeiros se programas para formação inicial e continuada de professores, essa movimentação política e precocidade destas ações se configura insuficiente diante de anos de exclusão que este grupo de pessoas foi submetido ao longo da história.

2.4 – As dificuldades de implantação de uma proposta escolar bilíngue

Nesta perspectiva, a língua de sinais⁹ ao legitimar seu status linguístico com a oficialização da Lei nº10.436/02, é mais uma proposta governamental para atender as reivindicações do movimento organizado pelo Surdo em prol de uma escola bilíngue. Pois a língua de sinais se difere da língua oral pelo seu caráter visual-espacial, sendo importante veículo de comunicação para o Surdo, fluindo de forma rápida e eficiente, por isso, a criança surda deverá aprender a língua de sinais o mais cedo possível.

Entretanto, o que acontece, é que muitas pessoas ouvintes, mesmo tendo filhos ou parentes surdos, não sabem o que fazerem diante de um diagnóstico que aponta esta realidade, gerando conflitos no ambiente familiar.

O distanciamento social, provocado por diferentes razões nas quais a pessoa surda é colocada à parte do ambiente social, no qual sua família encontra-se imersa, o deixa em condições de desvantagem no seu desenvolvimento cognitivo em relação às demais crianças de sua idade e grupo social. Isto, pois, as relações estabelecidas com o meio social na qual a pessoa está inserida são fundamentais para o desenvolvimento humano, assim o desenvolvimento cognitivo e a socialização da criança estão relacionados à aquisição da linguagem. Visto que, antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a fala¹⁰. (VYGOTSKY, 1984).

Nesse sentido, o ambiente familiar traz ricas contribuições para a criança surda e o desenvolvimento de sua comunicação. Dessa forma, crianças surdas filhas de pais surdos têm um ambiente propício para o desenvolvimento linguístico de maneira rápida e direta favorecendo a organização do seu pensamento, o que não ocorre com aquelas filhas de pais ouvintes que desconsideram a importância da Língua de Sinais e da utilização do campo visual. Portanto, a presença de um ambiente linguístico favorável evita a existência de comprometimento na sua aprendizagem e nas suas relações sociais.

A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, demonstrando, também, que a sua aquisição pela criança precisa ocorrer através de diálogos, conversações, já que sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (GOLDFELD, 1997, p.159).

⁹ As línguas de sinais não são universais, por isso, muitos países possuem sua própria língua de sinais, além disso, possui expressões que diferem de região para região os chamados regionalismos.

¹⁰ Importante destacar que Vygotsky, ao utilizar o termo fala, não está relacionando apenas com a verbalização oral, mas com a condição de verbalização, seja ela oral ou sinalizada. Portanto, a fala pode ser oralizada ou sinalizada.

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social. (GOLDFELD, 2002, p. 38)

Desta forma, percebemos que a falta de comunicação se torna uma barreira entre surdos e ouvintes, principalmente, quando analisamos as interações entre a família e a criança surda, provocando, muitas vezes, experiências traumáticas nos relacionamentos afetivo e social. Nesse sentido, como a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes, na ausência de uma língua comum na da família, a criança surda fica impossibilitada de acompanhar a maioria das conversas que se realizam no âmbito familiar, se limitando a uma comunicação precária com gestos e mímicas caseiras.

Assim, a criança surda tem uma perda de desenvolvimento linguístico chegando à escola, em muitos casos, sem conhecimento da língua de sinais, comprometendo a aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita. Nesse sentido, em 1997, Quadros, já chamava atenção em suas pesquisas que “[...] nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série” (QUADROS, 1997, p.23), infelizmente, há mais de uma década e meia desta constatação, não nos é possível afirmar que esta realidade esteja diferente.

No entanto, é preciso considerar que para que a criança surda adquirira a fluência na língua de sinais e um bom desenvolvimento cognitivo, há que lhe propiciar um ambiente de aprendizagem, no qual haja vivência com adultos surdos, assim como, a sua utilização cotidianamente na escola, propiciando, desta forma, a interação cultural, social e linguística, criando condições reais para que ela adquira sua identidade e autonomia.

[...] estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo (SILVA, 2001, p.47)

Somente, após essa etapa é que a criança surda estará preparada para adquirir uma segunda língua. Todavia, o que normalmente acontece são pais ouvintes que, por desinformação e/ou negligência, expõem seus filhos surdos à língua oral e/ou à mímica, deixando para escola a responsabilidade de ensinar a Língua de Sinais. Com essa ação, causam um prejuízo enorme para o desenvolvimento cognitivo, social e atraso para aquisição da linguagem da criança surda.

Desta forma, a prática pedagógica também fica comprometida pelas dificuldades comunicativas entre professor ouvinte e aluno surdo, mesmo que os educadores utilizem vários recursos para estabelecer uma ação dialógica, nem sempre conseguem fazer essa interação de maneira eficiente, pois falta o domínio da língua de sinais. Além disso, há uma carência de uma metodologia e materiais didáticos, referências bibliográficas, profissionais qualificadas para o trabalho com aluno surdo, comprometendo, desta maneira, o ensino e a aprendizagem deste aluno, situação destacada por Lacerda, (1996), que continua sendo atual a mais de uma década e meia após sua pesquisa.

De acordo com a concepção de Skliar (1997), somente um projeto de educação bilíngue poderia alcançar os objetivos educacionais e culturais desejáveis a comunidade surda. Esse modelo de ensino propõe, então, que a criança surda seja bilíngue, adquira a língua de sinais como primeira língua (L1) e o português como segunda língua na modalidade escrita (L2). Dessa forma, esta proposta educacional proporciona ao aluno surdo um desenvolvimento integral, rico e pleno de linguagem.

Importante destacar que para Skliar (1997) uma escola bilíngue não se resume a aquela que utiliza em seu cotidiano duas línguas, trata-se de uma abordagem filosófica bilíngue na qual aborda todos os aspectos relacionados a concepções de surdez, de escolarização das pessoas surdas, de língua, de currículo, de estratégias pedagógicas, etc.

Nesse sentido, uma escola bilíngue é considerada, na atualidade, uma das melhores opções educacional para os (S)surdos, pois valoriza a língua de sinais, assumindo uma postura política e ideológica que o reconhece enquanto pertencente a uma minoria linguística, com uma cultura própria, para tanto necessita de uma educação diferenciada. Desta forma, se faz necessário pesquisa mais aprofundada sobre a cultura surda e suas especificidades para implantação do bilinguismo (GONÇALO, 2004).

Para que esse projeto de educação bilíngue seja implantado em esfera nacional, o Governo Federal e Ministério da Educação desenvolve programas e ações, em parceria com os sistemas de ensino estadual e municipais:

a) **Formação Inicial de Professores em Letras/Libras:** com objetivo de promover a formação de docentes para o ensino da Libras foi criado o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. Em 2006, o curso de graduação em Letras/Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura, e, em 2008, mais 900 estudantes, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado. Em 2010, dois novos cursos foram

instituídos pelas instituições federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades, presencial e a distância;

b) **Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa**¹¹ – criada, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, cuja a matrícula é para estudantes surdos e ouvintes;

c) **Certificação de proficiência em Libras:** Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Até 2010, foram realizadas quatro edições do exame, em todas as unidades federadas, certificando 2.401 profissionais para o uso e ensino de Libras e 2.725 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 5.126 profissionais certificados. A partir de 2011, os exames do PROLIBRAS serão efetivados pelo INES (MEC /2010.);

d) **Formação Continuada de Professores na Educação Especial** – UAB – em 2007 o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento;

e) Fundação, em 2005, dos **Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez** – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados 30 CAS, entre eles Belo Horizonte, Montes Claros e Varginha, com o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais intérpretes e instrutores de libras, para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis a estes estudantes. Também oferece curso básico da Libras, e Alfabetização e Letramento e Português como segunda Língua;

¹¹ Esta ação é ainda muito incipiente para ser considerada capaz de modificar de forma ampliada a realidade educacional da população surda brasileira, considerando que só existe um curso no país, no INES e que ainda não formou grande quantidade de egressos.

f) **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais** – de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

O professor de sala de recursos pode atender de 15 a 30 alunos, conforme indicação feita pela SRE. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos compostos por necessidades educacionais semelhantes, em módulos de 50 minutos até 02 horas dia, sendo a frequência determinada pelo professor de sala de recurso e de acordo com o seu plano de atendimento. Esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola de origem do aluno. (SEE/MG,2014, P.14)

g) **Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras** – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangua com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras;

Não basta no entanto, se criar o material acessível, mas é preciso a garantia de um espaço acadêmico que os utilize, no caso, potencializar a criação de escolas e/ou classes bilíngues para que estes materiais tenham sua finalidade potencializada.

h) **Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS:** no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em LIBRAS, para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilingues (português, inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foi promovida a distribuição de 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez. Em 2009, o MEC/FNDE inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo Dicionário Deit – Libras, para disseminação em escolas comuns de ensino regular.

Percebe-se que houve uma intenção de se estabelecer no país uma política nacional de inclusão educacional destinada a este público, o que se buscará encontrar desdobramentos e incorporação das mesmas no Estado e no Município *lócus* deste estudo. No entanto, ainda, há a necessidade de se romper com o medo de se criar “guetos” linguísticos ao proporcionar à população Surda brasileira o seu direito a educação bilíngue em escola e/ou salas bilíngues. As salas mistas não conseguem oferecer a este grupo de pessoas todas as condições necessárias para seu aprendizado e, conseqüentemente, sucesso escolar.

CAPÍTULO III

ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: DESEJOS E REALIDADES

A nossa trilha perfaz nos identificarmos enquanto surdos, enquanto aqueles com marcas de diferença cultural. Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando. Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdos (QUADROS; PERLIN, 2007, p.10).

As discussões que hoje permeiam o processo educacional dos alunos surdos estabelecem ações educativas fundamentadas em uma educação inclusiva, implicando a formação de um professor cujo perfil de atuação seja compatível com o conceito educacional bilíngue. No entanto, o espaço escolar, tradicionalmente, possui uma cultura homogênea, e a “ameaça” da diferença tem se constituído um desafio, pois alunos são marginalizados do processo educativo e professores também se sentem excluídos sem a devida capacitação para o trabalho com esse aluno. Diante desta constatação, veremos neste capítulo como o poder público, as associações e a sociedade em geral, tem se organizado para que os surdos tenham acesso a uma educação bilíngue com professores devidamente capacitados.

Para tanto, nesta parte do estudo, pretende-se estabelecer a compreensão do movimento de escolarização das pessoas Surdas brasileiras, estabelecendo os sentidos presentes nesta constituição política, educacional, social e cultural, com foco nos dois primeiros elementos desta constituição dos sujeitos Surdos. Neste processo, pretende-se entender os desafios que se desenharam para o processo de escolarização deste grupo de brasileiros.

3.1- A educação de surdos no Brasil: constituição e desafios

Para entender esse processo de escolarização pela qual os Surdos foram submetidos em toda história, é preciso conhecer as principais abordagens educacionais utilizadas durante os processos de escolarização com este grupo de pessoas, que durante muitos anos foram excluídos da escola e do mercado de trabalho. Para tanto se indica

estudos das obras, tais como: Johnson, Liddell e Erting (1991), Lacerda (1998) Silva (2006), Souza e Silvestre (2007), Rocha (2007) e Sacks (2010,). Neste trabalho apenas se realiza uma breve apresentação dos fatos para inserir os leitores na temática em estudo, sem para tanto aprofundar as discussões.

A primeira instituição brasileira destinada ao ensino profissional e socialização de surdos foi fundada em 1857 no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A proposta deste instituto era comprometida com a formação para o mercado de trabalho, ofertando cursos de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria para os meninos, e para as meninas corte e costura (ROCHA, 2007). Importante destacar que os cursos ofertados não requeriam leitura e escrita, portanto, eram cursos considerados instrumentais, no qual o estudante aprendia observando o fazer do outro profissional.

Em 1880, o Congresso de Milão irá influenciar a escolarização dos surdos no mundo inteiro, sendo um momento obscuro na história dos surdos, uma vez que um grupo de ouvintes, tomou a decisão de excluir a língua gestual do ensino de surdos, substituindo-a pelo oralismo (o comitê do congresso era unicamente constituído por ouvintes). Em consequência disso, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos durante o fim do século XIX e grande parte do século XX.

Nesse período, o INES, foi regido por esta abordagem oralista¹², método clínico que por meio de treinamento da fala tinha a intenção de normalizar o surdo. Durante mais de cem anos este método proibiu o uso da língua de sinais. Assim, o surdo tinha que aprender a falar e a fazer leitura labial para ser inserido à condição de pessoa civil autônoma. Muitos (S)surdos não obtiveram êxito com essa técnica e tiveram sua comunicação e sua aprendizagem escolar comprometida. PERLIN (1998, p.79) descreveu na História:

A violência contra a cultura surda foi marcada através da história, constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso de língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. Tudo isso tem se constituído em truncamento da identidade surda, em suicídio provocado pela presença do modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação ou ciborguização dos surdos.

¹² Maiores esclarecimentos sobre a abordagem oralista estudar autores como: (citar alguns autores que abordam este tema). Ela se relaciona com a criança surda considerando-a como ouvinte, ou seja, precisa aprender a língua oral. Para tanto, prioriza os trabalhos centrando sua preocupação na língua oral.

Devido ao fato de muitos surdos não se adaptarem a este método, nos Estados Unidos, na década de 1970, surge a comunicação total que é, uma mistura de língua falada, datilologia ¹³e sinais (CICCONE, 1990). A comunicação total¹⁴, no entanto, não obteve o espaço acadêmico e formativo como ocorreu com o oralismo, que prevaleceu como corrente principal para orientação dos processos educacionais de pessoas surdas por um século (1880 a 1980).

Na década de 1980 não se falava em inclusão e, muito menos, na existência de intérprete de línguas de sinais educacionais. Nesse contexto, surge uma nova abordagem educacional destinada à escolarização das pessoas surdas: o bilinguismo¹⁵.

Uma das características do bilinguismo é considerar a língua de sinais como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua falada do país como modalidade escrita, como segunda língua (L2). Desta forma, a língua de sinais se torna mediadora para aquisição de uma segunda língua.

No Brasil, a organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a educação bilíngue para estudantes Surdos na escola regular tem o intuito de garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme Art. 15 e 16:

¹³ A datilologia é utilizada para soletrar palavras por meio do alfabeto manual que não possuem sinal em Língua de Sinais estabelecido/convencionado, como nomes de pessoas ou cidades, e/ou que não tem um sinal correspondente em uma determinada língua gestual. É um recurso para a comunicação, mas não é a língua de sinais.

¹⁴ É uma filosofia de ensino na qual se utiliza de todos os recursos possíveis para atingir o fim de se escolarizar e/ou se efetivar a comunicação com uma pessoa S/surda. Ela utiliza da comunicação oral, de gestos e sinais criados para tal finalidade.

¹⁵ Com escassas pesquisas na área da educação de surdos uma abordagem bilíngue parecia algo distante, principalmente no Brasil. Não só naquela época, mas até muito recente, esta situação encontra-se atual, pois os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com alunos surdos, apresentam-se sem a devida qualificação para trabalhar com estes nesta perspectiva, mantendo-se em suas percepções a visão clínica, só expressam uma preocupação: curá-los por meio da oralização, tornando-os iguais aos ouvintes.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

O inciso II do art. 15, apresenta que o ensino da Libras e do Português como segunda língua precisa ser incorporado no currículo como disciplina, logo, o ensino de Português para estudantes Surdos não é o mesmo realizado para os estudantes ouvintes. Não basta adaptar as aulas, mas são formas de organizar e apresentar o conhecimento a ser trabalhado. Portanto, não há como trabalhar em salas mistas Português como segunda língua e como primeira língua simultaneamente, o mesmo no que tange a Libras.

3-2- A educação de pessoas surdas: a legislação Educacional de Minas Gerais

Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, as diretrizes atuais da educação inclusiva têm como princípios básicos o direito de todos à educação, sendo assim, cabe aos sistemas de ensino às devidas adequações para o atendimento com qualidade a todos os alunos (SEE/MG,2014, p.7).

Para tanto, no Estado de Minas Gerais, o cadastro escolar para ingresso na rede pública de ensino é único e obrigatório aos candidatos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cuja escola deverá informar ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), qual é a condição do aluno cadastrado.

Nesse sentido, a escola selecionada para a matrícula levará em consideração a sua distância da residência do estudante e a garantia das condições necessárias para seu acesso, sendo a mais próxima da residência do estudante que possui melhor condição para seu acesso a definida para a efetivação da matrícula. Os documentos necessários para esse processo, como relatórios de atendimento e/ou acompanhamento a que o candidato tenha sido e/ou esteja sendo submetido, serão obtidos junto aos responsáveis, se for transferência, a escola poderá solicitar e/ou encaminhar relatórios pedagógicos com

informações sobre o atendimento oferecido ao aluno. Em caso de recusa da matrícula do público alvo da educação especial o gestor da escola e/ou autoridade competente estará sujeito a punições legais. (SEE/MG, 2014)

Para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, o Guia propõe dois planos: o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que precisa ser elaborado desde o início da vida escolar do aluno, por todos profissionais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, em parceria com a família; e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), cuja responsabilidade por sua elaboração é:

[...] do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Professor Guia-Intérprete). Para isso, recebe da escola e família do aluno informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem. (SEE/MG, 2014, p.11)

Nos processos avaliativos, a escola deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade. Para tanto a avaliação deverá ser

[...] a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma, e a de monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem para reorientar o ensino visando ao desenvolvimento dos alunos; alterar o planejamento propondo novas ações e estratégias de ensino. (SEE/MG, 2014, p.13)

Sendo assim, o documento orienta ainda, que as avaliações para alunos com deficiência terá uma certa flexibilidade, como, a dilação do tempo destinado à prova; prova oral; uso de materiais concretos ou recursos pedagógicos que facilitam o raciocínio; uso de recursos tecnológicos e humanos dentre eles ledor ou intérprete de Libras; adaptações na forma da prova (ampliação da fonte, uso de desenhos, ou pictogramas, provas em braile ou em outros meios de comunicação); adaptações no conteúdo da prova ou até mesmo supressão de conteúdos conforme a necessidade especial do aluno. Além disso, quanto as observações e registros

[...] a observação do processo de aprendizagem feita pelo professor deve ser devidamente registrada. Portfólio, maquetes, fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo podem ser utilizados com a finalidade avaliativa para comprovar a participação e o desenvolvimento do aluno;

- c. Trabalhos e Provas operatórias (individuais e/ou em grupos): são atividades e instrumentos importantes no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, pois maximizam a participação e as trocas de conhecimento. Nesses casos, a mediação do professor estimula a aprendizagem;
- d. Auto avaliação e avaliação compartilhada: Ouvir o próprio aluno e os seus colegas sobre as suas facilidades e dificuldades na aprendizagem propicia ao professor refletir sobre o processo de ensino. Compartilhar suas considerações com a família e até mesmo com outros profissionais que ofertam o atendimento traz ao professor a possibilidade de conhecer a opinião de atores externos ao processo que, somada ao parecer dos profissionais da educação, ajuda a construir um processo educacional mais próximo à realidade e necessidade dos alunos (SEE/MG, 2014, p.13).

Assim, recursos de acessibilidade na educação, segundo o documento da Secretaria Estadual de Educação são aqueles que asseguram aos alunos com deficiência condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações, além de recursos tecnológico e humanos (letores e intérprete de libras, instrutores de libras).

Quanto ao atendimento educacional especializado (AEE) tem como função não de reforço, mas de complementar ou suplementar a formação do aluno. Neste sentido, os professores que atuam no atendimento educacional especializado, fará a articulação com os demais professores, elaborará e executará o plano de AEE. Esse plano consiste tanto na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, como na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno na sala comum e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado. Não diferindo das orientações nacionais emanadas pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (Dpee/Secadi/MEC).

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contra turno de escolarização do aluno (sala de recursos). (SEE/MG, 2014, p.16)

Para atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o Atendimento Educacional Especializado dos alunos público da educação especial o professor deverá

- [...] b. elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- d. Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte

ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias);

[...] s. ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária.

[...] t. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;

u. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;

[...] y. articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;

z. promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;

[...]aa. orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional

bb. orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional. (SEE/MG, p.17 e 18)

Os profissionais que trabalham no AEE para surdos são formados/certificados pelo CAS de Montes Claros, devido à distância do polo o número de profissionais capacitados é insuficiente para atender a demanda das escolas estaduais do município de Uberlândia, sendo recorrente instrutor que tem um conhecimento básico de libras assumirem essa função. Além disso, falta um atendimento e assessoria aos profissionais da sala de recurso, para que esse serviço atinja os objetivos das políticas públicas de inclusão, comprometendo a qualidade e aprendizado destes alunos.

Observamos que uma das grandes dificuldades do aluno surdo é a escrita em Português, tendo como agravante a compreensão de conceitos que exijam uma interpretação de texto, como biologia, física, matemática, geografia etc., haja vista que a Libras é sua primeira língua, de características visuais e estruturas gramáticas próprias, portanto as adaptações curriculares teriam que ser feitas obedecendo a esses critérios, de preferência que o instrutor surdo explicasse os conceitos na língua de sinais e um intérprete auxiliasse na escrita para o Português.

No Estado de Minas gerais, o intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de intérprete de Libras, cuja função é estabelecer a mediação entre os usuários de Língua de brasileira Sinais (Libras) – e os de Língua Oral – (Língua Portuguesa) no contexto escolar, assegurando os surdos acesso a informação;

[...] b. redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas, pois aquele é a referência no processo de ensino-aprendizagem;

- c. estimular a relação direta entre alunos surdos e professor regente, ou entre alunos surdos e outros participantes da comunidade escolar, nunca respondendo por nenhuma das partes;
- d. esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos, acompanhando o professor, caso necessário, e mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos;
- e. esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos;
- f. buscar, quando necessário, o auxílio do professor regente, antes, durante e após as aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação;
- g. traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois esses, quando necessários, dizem respeito somente ao professor;
- h. auxiliar os alunos, durante a avaliação, no que se refere, exclusivamente, à Língua Portuguesa: significado, estrutura, léxico, contexto;
- i. oferecer ao professor regente, quando esse solicitar, informações do processo de ensino-aprendizagem decorrente de sua mediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos alunos;
- j. informar ao professor regente as particularidades dos surdos, com ele reconsiderando, sempre que necessário, a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos a esses conteúdos escolares;
- k. estar presente às reuniões pedagógicas e administrativas, limitando sua participação aos seus interesses profissionais, às questões de comunicação e acessibilidade dos surdos, bem como àqueles que se referem à sua função interpretativa e educativa;
- l. reunir-se com um representante da instituição escolar e com os demais intérpretes, sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento. (SEE/MG, 2014, p.20)

Quanto ao agrupamento deverá ser de 01 a 15 alunos atendidos por um mesmo intérprete, caso seja desrespeitado esta norma o caso deverá ser denunciado à Superintendência Regional de Ensino.

A formação, assim como a certificação para o exercício da profissão de intérprete de libras, é feita para SEE/MG/SRE em parceria com os CAS, no caso de Uberlândia e atendida pelo CAS de Montes Claros, que é responsável, também, pela formação do instrutor de Libras.

Para atuar como instrutor de Libras, o profissional deverá ser professor, com no mínimo Magistério de 1ª a 4ª série ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar, ser surdo e ter Certificado de Instrução de LIBRAS expedido pelo Programa de Apoio à Educação de Surdos ou pelo Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/SEE). Os instrutores de libras complementam, se for o caso, a carga horária de seu cargo no ensino da Libras a alunos surdos na sala de recursos. (SEE/MG, 2014, p.5)

Segundo o documento as atribuições do Instrutor de Libras são:

- a. Ensinar a Língua de Sinais – Língua Brasileira de Sinais – no contexto escolar, tanto a alunos surdos, quanto a ouvintes e a professores da Rede Pública de Ensino;
- b. organizar e administrar a sala de aula, durante sua atuação, segundo os padrões determinados pela instituição;
- c. preparar previamente suas aulas, buscando sempre melhores recursos e estratégias para o ensino da Libras;
- d. construir uma relação de cooperação com os demais profissionais do contexto escolar, principalmente com os intérpretes;
- e. esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua de sinais, cultura e identidades dos surdos, não cabendo a ele nenhuma explicação sobre os conteúdos específicos de outras disciplinas, ainda que os domine;
- f. informar aos professores e intérpretes as particularidades dos surdos e, sempre que necessário, sugerir a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos aos conteúdos escolares;
- g. considerar os diversos níveis da Língua de Sinais dos alunos surdos e também ouvintes, e se dedicar ao desenvolvimento da fluência e ao aperfeiçoamento de todos os seus alunos no uso da Libras;
- h. reunir-se com um representante da instituição escolar e com os demais integrantes do contexto escolar e (ou) instrutores sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento;
- i. atender aos alunos surdos, de forma articulada com os professores das Salas de Recursos autorizadas, propiciando a aprendizagem/desenvolvimento da Libras;
- j. construir uma relação de cooperação com os demais profissionais do contexto escolar, principalmente com os intérpretes visando o uso da Libras. (SEE/MG, 2014, p.5).

Para atuar como professor de AEE é exigido do candidato a habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos.

A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino.

3.3 - A legislação municipal: O AEE em Uberlândia.

No município de Uberlândia-MG, existem algumas instituições que prestam serviços à comunidade Surda, entre elas uma referência na cidade é a ASUL – Associação

dos Surdos e Mudos de Uberlândia, fundada no dia 30 de agosto 1966. A entidade oferece aos seus 500 associados: assistência social, alfabetização para surdos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, cursos de Libras, informática, artesanato e culinária. Aos fins de semana a ASUL é aberta para lazer e recreação.

Posteriormente, em 1974, é fundada em um anexo da Escola Especial Novo Horizonte, a Afada - Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos, o público alvo desta instituição é o atendimento crianças com deficiência auditiva e/ou com distúrbios na área da linguagem, cuja faixa etária é de zero a quatorze anos, no trabalho de habilitação e/ou reabilitação oral e auditiva, sem a utilização da Libras no processo de comunicação. Para tanto, disponibiliza de fonoaudiologia, psicologia, assistência social e pedagógica, atendimento médico otorrinolaringológico, neurológico, pediátrico e encaminhamentos para implantes cocleares e protetização.

Em 1991, foi criado o Programa Ensino Alternativo com o objetivo inicial buscar a inserção e a escolarização do aluno com deficiência. Ele foi implantado inicialmente em 05 (cinco) escolas e posteriormente em mais 27 (vinte e sete) escolas das redes urbana e rural. Ofertando curso de capacitação de braille e de Libras. Além de fazer várias pesquisas sobre deficiência, como por exemplo, sobre psicomotricidade, deficiência visual, deficiência em geral.

Ficou determinado que o ensino de 5ª a 8ª série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta-feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área da deficiência visual. (ARAÚJO e SOUSA, 2006, p. 44)

O programa Ensino Alternativo prestava suporte técnico e pedagógico aos professores do Atendimento Educacional Especializado lotados nas escolas públicas municipais, instrutores de Libras, intérpretes de Libras. Desde sua criação, uma vez por semana eram realizadas reuniões para formação continuada e capacitação, bem como, elaboração do material pedagógico a ser utilizado pelos profissionais.

Regulamentada pela Lei Complementar nº 157, de 07 de novembro de 1996 ao criar o núcleo de assessoria e pesquisa sobre a educação da pessoa portadora de deficiência e dá outras providências, na qual promoveu as seguintes estruturas:

Art. 1º - Fica criado o Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência - Programa básico legal do ensino alternativo, localizado na Av. Segismundo Pereira nº 1355,

no Bairro Santa Mônica, com a seguinte estrutura pedagógica e técnico-administrativa:

- a) 01 Administrador Escolar - Tipologia C
- b) Vice-Administrador - Tipologia C;
- c) 04 Orientadores Educacionais com a especialização em psicopedagogia;
- d) 01 Supervisor escolar com especialização em psicopedagogia;
- e) 03 Professores de Educação Física com especialização em psicomotricidade;
- f) 05 Professores para atender os deficientes visuais;
- g) 04 instrutores de Língua de Sinais (LIBRAS);
- h) 05 Intérpretes de Língua de Sinais (LIBRAS);
- i) 01 Secretário Escolar;
- j) 02 Oficiais Administrativos;
- k) 02 Agentes de Serviços Gerais.

Art. 2º - Fica o Poder Executivo autorizado a proceder às atualizações de endereço das escolas municipais mediante Decreto.

Art. 3º - As Escolas Municipais do Bairro Lagoinha, do Bairro Dom Almir e do Bairro Nossa Senhora das Graças passam a denominar, respectivamente, Escola Municipal Prof.^a Gilda Maria dos Santos, Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues e Escola Municipal Prof. Ladário Teixeira.

Com a política de inclusão educacional em consonância com a legislação brasileira o município de Uberlândia, no ano de 2005, começa um novo programa o Núcleo de Apoio à Diferença Humana NADH sendo um projeto da Secretaria Municipal de Educação em prol da educação especial. Com essa medida os alunos surdos foram distribuídos nas escolas municipais, onde, muitas vezes, não contavam com apoio pedagógico do intérprete e instrutor de Libras.

No Estado de Minas Gerais, o paradigma da escola para todos, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais, contribuiu para transformações significativas na oferta da Educação Especial. A Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição do Estado de Minas Gerais, o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolidam normas de proteção e determinam outras providências. A Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, entre outras legislações educacionais publicadas, no Brasil, regulamenta a oferta da Educação Especial para cumprimento de direitos adquiridos (CEE 424/2003, p.2).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 02/2001, a escola especial é a escola organizada para alunos cujas necessidades educacionais especiais requerem atenção individualizada

nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajuda e apoio intensos e contínuos e flexibilização e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover. A Resolução nº 449/2002, do Conselho Estadual de Educação, estabelece que tais escolas devem obter autorização de funcionamento de acordo com os critérios estabelecidos para os níveis, etapas e modalidades de ensino. (CEE 424/2003, p.5)

A oferta da Educação Especial em instituições e serviços próprios, por sua natureza, exige que seus professores e profissionais tenham, no mínimo, a formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser oferecido. Importa que todos os professores e profissionais tenham especialização na área em que atuem, devendo os sistemas de ensino se organizar, para observância do artigo 59 da LDBEN e do art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 02/01, de 11 de setembro de 2001 e do Plano Nacional de Educação.

3.4 - O AEE em Uberlândia: Confluências e divergências nas duas redes públicas

Quanto ao ingresso da criança surda no ensino regular, a prefeitura de Uberlândia tem uma proposta em consonância com a política nacional de inclusão, oferta a esses alunos um Atendimento Educacional Especializado-AEE, que é realizado numa sala de recurso multifuncional, no contra turno, dentro das escolas da rede municipal de ensino. Este espaço é constituído de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, sob a responsabilidade de um professor especializado para atender aos alunos que necessitam deste atendimento. Nas instituições da rede Estadual de Ensino, esse Atendimento Especializado, poderá ser realizado por instituições como: APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uberlândia), CEEEU (Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia) e Escola Estadual Novo Horizonte.

Em 2008, o município de Uberlândia se tornou cidade polo junto ao Ministério da Educação, passando a atuar em sua microrregião como multiplicadora dos conhecimentos, conceitos e práticas referentes à educação inclusiva/especial, responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência como cegueira, baixa visão, surdez, entre outras. Tornando-se referência para 17 municípios: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Danta, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiacu, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha. (SME/UBERLÂNDIA, 2008, p.1)

Sendo assim, Uberlândia além de assegurar a proposta nacional no próprio município, tornou-se parceira da Dpee/Secadi para a realização da formação dos profissionais para atuar no AEE no país. Segundo as orientações nacionais, o ingresso do aluno surdo, na classe comum, deverá ser norteado pela educação bilíngue (língua Portuguesa/Libras), mediada pelo tradutor/intérprete de Libras, assim o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado na modalidade oral e escrita. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2007, p.11).

O entendimento amplamente aplicado na rede estadual e municipal é de que as salas mistas de alunos surdos e ouvintes representam a garantia da inclusão educacional para este grupo de estudantes. Contrariando os estudos realizados na cidade por Silva (2004), que demonstra a ineficiência deste modelo educacional e por sua vez, demonstra todo potencial das salas bilíngues para a escolarização dos Surdos. Com as classes bilíngues o AEE não uma prerrogativa para todos os surdos, mas para aqueles que dele necessitam em decorrência de outras questões, mas não pelo fato de ser Surdo. O AEE é um serviço da educação especial que garante o direito de todos, mas não é obrigatório aqueles que dele não necessitam. Neste caso, muito apropriado aos surdos que experimentam a vivência escolar em salas mistas.

O AEE para o aluno surdo no ensino regular municipal é ofertado na modalidade individual e/ou em pequenos grupos, o procedimento dependerá do diagnóstico, realizado pelo professor da sala de recursos, somente, então, o aluno será encaminhado ao atendimento, que será efetuado em três etapas:

1ª) AEE de libras- Este momento se destina ao ensino da Libras, que também deverá ser feito por um instrutor, preferencialmente surdo com formação em Libras, com perfeito domínio da língua de sinais. Neste momento, o aluno surdo, após passar por um diagnóstico, caso ele esteja adquirindo a Libras deverá receber o atendimento diário, à medida que o mesmo vai adquirindo autonomia linguística esse atendimento tende a diminuir.

2ª) AEE em Libras- nesta etapa o aluno surdo adquire o conhecimento de termos científicos, na sua língua materna, a Libras. Neste trabalho, o professor, preferencialmente um instrutor surdo, utiliza vários recursos visuais e classificadores próprios da gramática da língua de sinais.

3ª) AEE em Língua Portuguesa- o aluno surdo deverá receber o atendimento pelo canal oral, sem a utilização de libras pelo professor, que irá trabalhar a escrita, e se possível à leitura oral. A formação necessária para essa função até o 5º ano é a pedagogia, do 6º ao 9º professor deverá ser formado em letras para o ensino de língua portuguesa. (SILVA, 2012, p.45)

Entretanto, no município de Uberlândia, a escola que possui o Atendimento Educacional Especialização (AEE), precisa estar devidamente preparada para fazê-lo,

respeitando a legislação e as características linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, isto implica em ter em seu quadro de magistério profissionais devidamente capacitados e fluentes em libras e conhecedores da cultura surda. Mas, percebemos que na prática o conteúdo ministrado nas salas de Recursos do AEE, independente da série são desenhos e brincadeiras apropriados para crianças de primeiro ano. O que Skliar (2007), ironicamente as classifica como apropriados para pessoas com deficiências mentais, reproduzindo os estereótipos que definem os Surdos como “deficientes” mentais ou, em todo caso, os compara entre si, considerando-os semelhantes.

Segundo orientações da legislação brasileira (2005 e 2006) a metodologia utilizada para o ensino do aluno Surdo, terá que ser contemplar uma pedagogia visual-gestual, trabalhando estratégias para que o aluno tenha as condições necessárias para o acesso e a permanência no ensino regular com qualidade.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação incluindo instalações, equipamentos e mobiliários- e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas *comunicações e informações* (BRASIL, 2007, p.12. Destaque nosso).

Entretanto, é preciso que a escola apresente em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a forma que contemplará as especificidades de seus alunos, como os descritos acima, currículos flexíveis e processos avaliativos diferenciados.

Segundo Novais (2012), a escola comum, democrática, precisa ter, no seu PPP, o Atendimento educacional especializado-AEE, de forma coletiva, sendo necessário um envolvimento de todos tanto na elaboração, implementação e avaliação do projeto, recursos humanos, pedagógicos, físicos, financeiros, dentre outros, garantia de ensino e aprendizagem. Para tanto, essa tarefa coletiva precisa estar sustentada pelo Estado por meio de políticas públicas capazes de concretizar o discurso recorrente sobre educação para todos, transformando-o em educação de qualidade para cada aluno.

Nessa perspectiva, as suas ações, consolidadas em Planos de Trabalho, fazem parte de uma Rede de Apoio à Inclusão Escolar. O diálogo entre professores (as) da sala de aula e os (as) outros (as) profissionais que atuam no AEE é fundamental para a seleção, a construção e o uso de recursos de acessibilidade e pedagógicos com vistas à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para melhor revelar as especificidades do

trabalho a ser desenvolvido pelos (as) profissionais do AEE e da sala regular (NOVAIS, 2012, p.79).

Assim, o projeto da inclusão no município de Uberlândia virá garantir a matrícula do aluno surdo, quanto ao acesso à informação em sala de aula será mediada pelo profissional intérprete/tradutor de Libras. Além disso, é fundamental a flexibilização curricular contemplando as especificidades deste aluno, tendo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o AEE como parte integrante do processo educacional.

A garantia de uma educação inclusiva e bilíngue precisa estar articuladas com os princípios da acessibilidade e flexibilidade curricular, questão que será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO SURDOS

A acessibilidade é a porta para os surdos entenderem, relacionarem e explorarem o mundo. Dela abre-se os caminhos para a aquisição da linguagem, para a leitura literal de livros e de mundo. Portanto, sem acessibilidade fica inviabilizado qualquer projeto educacional para as pessoas surdas. (SILVA, 2015)

As pessoas surdas, historicamente, possuem dificuldade para acesso à informação devido à falta de acessibilidade presente na sociedade, considerando que a maior parte das informações acontecem de forma oral e/ou escrita em Língua Portuguesa, no caso do Brasil, sendo que estas duas possibilidades são restritas aos mesmos.

Uma criança ouvinte, de maneira natural, fica exposta ao meio no qual se encontra e diariamente apreende um grande número de informações que estão presentes nas diferentes formas de comunicação existentes no meio em que vive: TV, rádio, conversas informais entre as pessoas em casa, na rua, no ônibus, na escola. Enquanto uma criança surda, devido as suas condições linguísticas, não se veem nas mesmas condições, ou seja, a elas todas as informações precisam ser direcionadas. Não podem captar de forma natural e displicente como ocorre com as ouvintes, pois o contato da criança surda com o mundo ocorre por meio da visão, que é direcionada e seletiva, ou seja, não é possível olhar ao mesmo tempo para mais de um local. A criança ouvinte, por sua vez, possui contato com o mundo prioritariamente pela audição e visão. Assim, pode estar brincando com algo e ouvindo o que está acontecendo a sua volta, as conversas de pessoas, a TV as notícias do rádio, etc. Assim, estão o tempo todo sintonizadas com o mundo, captando e processando internamente inúmeras informações.

O fato apresentando acima, por si, já evidencia um diferencial importantíssimo a ser considerado pela sociedade, em geral, e pela escola nos processos de escolarização de uma criança surda. Há que se focar de forma intencional todo o tipo de informações que forem necessárias e possíveis a este grupo de pessoas, utilizando de recursos linguísticos e visuais apropriados, pois legalmente no país, a informação e o conhecimento é um DIREITO, não um privilégio restrito aos ouvintes.

Neste capítulo, portanto, iremos abordar as discussões relacionadas ao aspecto legal da acessibilidade por meio de legislações que o asseguram em todo o âmbito mais especificamente na rede de ensino e sua realidade diante das políticas públicas de ensino. Focaremos também, nos aspectos da acessibilidade relacionadas diretamente as pessoas surdas no espaço escolar, foco de nosso estudo.

4.1 - Acessibilidade no âmbito escolar

O tema sobre a acessibilidade não é um assunto recente, principalmente quando se discute o direito de todas as pessoas do acesso a todas as repartições públicas asseguradas pela Constituição 1988 que garante educação, saúde e outros a todos os cidadãos independente de sua raça, crença, necessidades especiais conforme se observa no seu artigo 6º, “são direitos nacionais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a à infância, a assistência aos desamparados, na forma de Constituição”. (BRASIL, 1988, p.7)

A Constituição Federal, de 1988, traz como um dos seus objetivos fundamentais, art.3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, portanto, as questões linguísticas relacionadas as pessoas surdas não podem gerar qualquer forma de discriminação negativa, ou seja aquelas que as marquem como fator impeditivo de desenvolvimento e inserção social.

Na sequência, define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Neste artigo, não há discriminação de grupos aos quais o direito educacional esta resguardado, mas é claro ao dizer que esta é um DIREITO DE TODOS. Este é um marco importantíssimo para a educação inclusiva, que trata do direito de todos a educação. A partir da promulgação da Constituição de 1988, a educação deixou de ser entendida enquanto um privilégio de alguns grupos de cidadãos para ser entendida como um DIREITO. Esta compreensão tem impacto direto na forma de organização e oferta da escolarização no país. O Público da Educação Especial que ficava a parte do processo de educação regular, passa a ser incorporado ao sistema regular de ensino, sai da margem e passa a compor o processo. A Educação Especial perde o caráter substitutivo.

Como DIREITO, a educação em geral é uma responsabilidade do Estado, da sociedade, o que é expresso no artigo 206 da Carta Magna brasileira, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios

para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A partir desta realidade inicia-se as discussões sobre a temática da acessibilidade. De lá para cá, muito tem se falado sobre a acessibilidade e sua particularidade no âmbito educacional que, atualmente se encontra incorporada à política da educação inclusiva, tais como a adequação de espaço físico, pedagógico, comunicacional e atitudinal.

Assim, a lei 10.098/2000¹⁶ apresenta o conceito de acessibilidade, retomados pela lei 13.146/2015¹⁷, art. 3º, inciso I:

[...] acessibilidade: *possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.* (BRASIL, 2015, p. 1. Destaque nosso)

O princípio da acessibilidade, calca-se na construção de possibilidades reais de condições para que as pessoas tenham sua autonomia e independência garantidas, independentemente de sua deficiência física, sensorial e/ou mental.

Portanto, este princípio é basilar a inclusão educacional e social. Não há como pensar o movimento da inclusão se as pessoas ficarem com suas condições de comunicação e mobilidade restritas e dependentes. No caso deste estudo, a preocupação central está na acessibilidade comunicacional, pedagógica, atitudinal e conceitual, por serem estas que impactam diretamente na vida das pessoas surdas, foco deste trabalho.

A lei 13.146/2015, no seu art. 3º ainda, apresenta alguns conceitos importantes, para este estudo:

[...] II - *desenho universal*: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - *tecnologia assistiva ou ajuda técnica*: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida,

¹⁶ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências

¹⁷ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - *barreiras*: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

[...] d) *barreiras nas comunicações e na informação*: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) *barreiras atitudinais*: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) *barreiras tecnológicas*: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - *comunicação*: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;[...] (BRASIL, 2015, p.1-2. Destaque nosso).

Esses conceitos, auxiliam na compreensão da discussão que se segue, por isso, foram apresentados inicialmente, fazendo um pequeno corte temporal, na apresentação da temática focada nos documentos/legislação do país.

Os princípios da acessibilidade encontram-se presentes, porém nem sempre explícitos, nos documentos legais nacionais da área da educação, produzidos após a promulgação da Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB, lei 9.394/1996, no Art. 3º, para o qual “ o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Destarte aqui, que a garantida de condições de acesso e de permanência na escola, para a população surda, está relacionado ao direito à acessibilidade, seja ela comunicacional, pedagógica, conceitual, atitudinal, etc. O estar presente efetivamente no processo de escolarização requer a garantia de condições de entrada na escola (o acesso) por meio de matrícula nas instituições de ensino públicas, porém, mais do que isto, é oferta das condições de ensino e aprendizagem (permanência com sucesso) na escola.

A permanência com sucesso nos processos de escolarização de um estudante surdo só é possível por meio de utilização permanente das condições de acessibilidade apropriadas, ou seja: presença de profissionais bilíngues; disponibilidade de recursos tecnológicos e pedagógicos que focalizem os aspectos visuais, que são os canais de comunicação das pessoas surdas com o mundo a sua volta.

Para isso, foi determinada as adequações curriculares que as escolas precisam considerar para trabalhar com a diversidade existente na sala de aula, conforme determinou a LDB nos artigos 26, 27, 28 ao estabelecer que os conteúdos referentes à organização curricular precisam se manter presente em todas as escolas do Brasil, garantindo independente do lugar que todos tenham a mesma base curricular.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, p. 10-11).

Porém, no caso dos surdos, o direito a suas necessidades de acessibilidade está em fase inicial, devido à falta de reconhecimento de suas necessidades específicas pela sociedade em geral, bem como por grande parte dos educadores do país. A título de ilustração desta situação se demarca a:

- a) falta de acessibilidade comunicacional, no caso a Libras – não utilizada pelos professores em geral, quando a escola opta pela presença pelo intérprete de Libras, mas na escola não há um intérprete para cada sala de aula.
- b) livros didáticos escolhidos sem priorizar os que possuem recursos de acessibilidade (versões digitais em Libras);
- c) ausência de recursos didáticos adequados, que priorizem os aspectos visuais: os professores continuam utilizando o quadro e o giz, como forma prioritária para o ensino; quando utilizam de algum recurso como vídeo (não possuem tradução em Libras), mapas (mas não são explorados em Libras), etc.;
- d) presença de professores bilíngues nas turmas que além de dominar a Libras, sejam capazes de pensar estratégias de ensino que considerem as suas necessidades.

Diante desta realidade vem a nossa questão de onde está a “Educação para todos” promulgada pela Constituição 1988, efetivada mais ativamente após a Declaração de Salamanca 1994, com a Lei 9394/96?

A lei 10.098/2000 demarcou a necessidade de acessibilidade para surdos, deixando explícito que devem ser adotadas em todos os contextos, inclusive nas escolas, conforme capítulo VII, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, nos arts. 17, 18 e 19, assim determinam:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de

acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

O Decreto 5.626/05, regulamentou o estabelecido no art. 18 desta lei, no seu 27:

No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

O previsto, nesse artigo, garante a acessibilidade social das pessoas surdas, considerando que a sociedade precisa aprender a Libras para se comunicar com as pessoas surdas nos espaços públicos, garantindo-lhes acesso a informação, a cultura e aos bens de serviço público disponíveis a todos os cidadãos brasileiros.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do AEE e à garantia da acessibilidade.

Ainda, em 2003, essa portaria foi reeditada, como sendo a Portaria nº 3.284, apresentando teor semelhante no que diz respeito ao atendimento as pessoas com deficiência auditiva e define, no inciso terceiro do Art. 2º, parágrafo primeiro que deverá haver:

Quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003, p. 1).

Assim, a acessibilidade comunicativa fica resolvida no campo legal por meio da presença de intérprete de Libras, a atitudinal e pedagógica é explorada por intermédio da formação de professores, buscando promover suporte teórico prático que os possibilite a adequação pedagógica no tocante ao ensino, à aprendizagem e aos processos avaliativos dos alunos surdos.

Com o passar dos anos, as decisões políticas sendo impulsionadas pela inclusão educacional e social, foi promulgado o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, foi criado o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. Com maior ênfase ao uso de acessibilidade comunicativa para surdos, neste caso o uso da Libras a ser adquirida por profissionais em todas as esferas, também, em tecnologia, tais como por exemplo: tem uma aula de computador ou laboratório com janela de intérprete, com algumas atividades para responder. Também as bibliotecas precisam colocar um computador para uso individual aos alunos surdos, para que eles possam assistir em Libras, por exemplo, história infantil em Libras e alguns livros que vêm com DVD, em Libras, para os mesmos terem acesso ao seu conteúdo.

Essas questões foram também destacadas no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por meio do qual se definiu na sala de aula, em que houve estudantes surdos, além da presença de profissionais qualificados: intérprete de Libras e professores com a formação e conhecimento em Libras. A presença destes dois profissionais é fundamental para que o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, denominadas de escolarização numa perspectiva de educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras que desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O Atendimento Educacional Especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais.

Devido à diferença linguística, orienta-se no capítulo IV que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos

conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

[...] VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (...)

Capítulo VI - Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente, os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005, p.15).

Portanto, o apresentado acima, chama atenção para a necessidade do uso de recursos midiáticos como apoios didáticos/pedagógicos na sala de aula estarem preocupados na seleção de filmes acessíveis aos surdos, mas não é o que está ocorrendo nas escolas, pois é comum os professores ainda usarem filmes dublados, auxiliados com o uso de caixa de som para músicas, poesia e/ou mensagem de reflexão, para em seguida, solicitar uma atividade de trabalho a ser realizada pelos alunos diante do que entendeu sobre o filme e/ou da música utilizados.

Entretanto, quando se fala em acessibilidade, na atualidade é automaticamente ligada ao desenvolvimento da tecnologia em diferentes aspectos. O que de certa forma, não é equivocado, pois as tecnologias contribuem muito, com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, o aluno surdo poderá ter acesso ao conhecimento. Por exemplo: na sala de aula, o Datashow aliado ao DVD possibilita a exibição de filmes com legenda, com sinalização, etc., o uso destes recursos contribui com a ampliação das condições de escolarização dos surdos, no tocante a acessibilidade comunicacional.

As acessibilidades comunicativas citadas são asseguradas pelo decreto 7.611/11, no seu art. 5º, § 4º, no qual se determina que a união devere prover:

[...] A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p.2)

Ressalta-se que toda a instituição de ensino precisa adequar-se para a oferta de um atendimento específico aos alunos surdos através do programa de Atendimento Educacional Especializado, que oferece aos alunos surdos as condições de acessibilidade

comunicacional, atitudinal e pedagógica capazes de garantir a qualidade de ensino conforme destacadas na legislação nacional:

a) na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que define, no art. 205, a educação como um direito de todos e, no art.208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

b) na lei 9394/96 para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

c) na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, que determina no art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação;

d) na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo objetivo é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas;

e) na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional.

f) no Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo decreto 7.611/2011, art. 1º, que se garante o estabelecimento de responsabilidades ao Estado no tocante a educação do público da educação especial, pautado nos seguintes princípios/diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, *sem discriminação* e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - *oferta de apoio necessário*, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - *adoção de medidas de apoio individualizadas* e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p.1. Destaques nossos)

g) Decreto 7.611/2011, no tocante as questões financeiras, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

A legislação acima, principalmente o Decreto 7.611/2011, explicita claramente que a acessibilidade precisa ser tomada como condição *sine qua non* para o desenvolvimento dos estudantes, não sendo consideradas como um privilegio, mas um direito, baseado em um princípio/ diretriz a ser seguida em âmbito nacional.

Fato este já evidenciado, desde 2008, no tocante a educação dos surdos, na Política Nacional (2008) que fundamenta e orienta que as ações voltadas para os alunos surdos acontecem de acordo com uma abordagem de educação bilíngue. Neste aspecto o documento da política recorreu ao Decreto 5626/2005, Art. 15 e 16 que dispõe:

Art.15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I- atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental; e

II- áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas de saúde e da educação, resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, p. 16)

Entre espaços que possam oferecer o suporte necessário a ampliação de condições para a oferta de condições de permanência com sucessos nos processos de escolarização existe a possibilidade de uso da Sala de Recursos Multifuncionais, conhecida como espaço apropriado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, definida em

que aparece definida no Decreto do 7.611/11, art. 3º entre outras questões, o papel do professor da sala de recursos para atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com surdos ou deficiência auditiva, com as seguintes funções, quais sejam:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2. Destaque nosso).

As condições de escolarização dos estudantes surdos estão evidenciadas no decreto quando se prevê a existência de serviços de apoio a serem desenvolvidos de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, neste caso, se o estudante for surdo e possuir uma língua de sinais, Libras, básica que não consiga garantir as suas necessidades comunicativas necessárias na escola, de acordo com a sua etapa, nível, modalidade de ensino, cabe a este espaço criar condições para que este estudante encontre as condições de evolução no uso da língua para conseguir aprender e participar efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem aos quais se encontra imerso em sala de aula.

Por outro lado, se os recursos didáticos e pedagógicos utilizados durante o processo de escolarização encontram-se inadequados, cabe aos profissionais que atuam no AEE, pesquisar juntamente com os professores da sala de aula regular e criar alternativas para que os mesmos passem a ser adequados às necessidades de aprendizagem de seu público específico. Esta prática é uma ação para garantir as condições de acessibilidade pedagógica necessária e solicitada pela população surda brasileira. Assim, em uma sala de aula com estudantes surdos os recursos didáticos pedagógicos precisam priorizar os aspectos visuais, também precisam focar o português escrito, como forma de aquisição linguística deste como segunda língua. É preciso construir práticas pedagógicas que superem as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que impeçam o desenvolvimento escolar deste público, conforme expressa o Decreto 7.611/11.

O Atendimento Educacional Especializado poderá ser acessado pelo estudante surdo, pois é um direito. Não é um dever, mas também, não pode ser deixado de ser

acessado pelo estudante surdo por motivos alheios às suas demandas educacionais. Isto quer dizer, que os estudantes que tiverem domínio da Libras, domínio da Língua Portuguesa escrita e com conhecimento da realidade, estes poderão deixar de frequentar este espaço.

No contexto escolar, porém, o Atendimento Educacional Especializado está estruturado de forma frágil, conforme pesquisas de Lopes (2012) Rocha (2014) Sturmer, Cardoso (2014) dentre outras, nas quais se evidencia que a escola precisa melhorar, principalmente, com adequação das condições de acessibilidades de maneira satisfatória com a educação dos surdos, como por exemplo, quando um aluno surdo se matricula para estudar na escola, a mesma procura promover lhe um ambiente de acessibilidade? No cotidiano, ocorre é que quando uma criança surda entra na escola, no primeiro dia, às vezes, fica sem intérprete, pois, o mesmo é solicitado depois de sua entrada, soma-se a isto o fato de que os alunos surdos deparam com maioria dos professores com pouco e/ou nenhum conhecimento de Libras. Desta forma, a escola acaba promovendo a exclusão ao aluno surdo ao invés de inclui-lo efetivamente devido a sua particularidade distinta com os demais.

Como observou Skliar (2000, p. 20) no tocante aos processos de escolarização das pessoas surdas é necessário:

[...] optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, e marginalização daqueles que são considerados como os "outros", daqueles que parecem estar "fora do lugar". A surdez, como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir.

Neste contexto, a diferença precisa ser tomada como ponto de partida e chegada dos processos educacionais. A diferença linguística das pessoas surdas precisa ser considerada em todas as fases, etapas e modalidades educacionais.

Assim, é um direito do estudante surdo, ter acesso à educação e aprender, inclusive de galgar os mais altos níveis de escolarização conforme art. 17 da lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 8).

As crianças surdas possuem potencial de aprendizagem, mas as condições de ensino precisam ser acessíveis, para que os mesmos possam se desenvolver e apresentar bons resultados na escola.

A acessibilidade para as pessoas surdas, como visto, não se trata apenas da comunicacional como muitos pensam, há que se preocupar ainda, com a pedagógica, atitudinal e conceitual. O seu conjunto de forma articulada e permanente ampliam as condições de ensino e aprendizagem as pessoas surdas, portanto, não basta focar em apenas um aspecto como se a sua presença isolada modificasse as condições estabelecidas no ambiente escolar.

4.2 – Acessibilidade comunicativa: Desafios e construções legais

Por muitos anos, a discussão acerca da acessibilidade específica para os surdos no âmbito educacional foi discutida entre as comunidades surdas com seus governantes em diversas regiões, nas quais se reivindicavam uma atenção maior às especificidades e particularidades linguísticas dos surdos, na educação, que foi efetivada somente em 2005 através da oficialização do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, na qual, no capítulo VI, inciso II do art. 22, no qual se explicita que as

[...] Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p.?).

Observa-se a especificidade da obrigatoriedade da presença de intérprete na sala de aula, mas, atualmente, se observa que existem escolas que ainda não assumiram esta responsabilidade.

Algumas escolas possuem projetos que promovem um espaço de discussão sobre acessibilidade, e poucos têm êxitos na prática devido à falta de estrutura, apoio às escolas, como também, estas práticas são pouco difundidas e compartilhadas com a comunidade e quando há alguma forma de contato este acontece de maneira superficial não apresentando de fato o que é a realidade. As discussões giram em torno da questão da “Inclusão” ou Educação para todos. No entanto, parece que não se sabe muito bem o que fazer para se implementar uma educação inclusiva para as pessoas surdas, com evidência Amorim (2014, p.39)

[...] existem escolas bilíngues e escolas inclusivas com intérpretes de LIBRAS e que a FENEIS, nos últimos 10 anos, vem realizando e acompanhando pesquisas que comprovam que as escolas bilíngues são melhores para os estudantes surdos do que as chamadas escolas inclusivas, onde o currículo é apresentado em português e o aluno surdo não tem relação direta com o professor, mas apenas como o intérprete de LIBRAS. Expôs que as pesquisas vêm demonstrando que os estudantes surdos, ensinados em LIBRAS e com seus pares surdos, apresentam um desenvolvimento global e da autoestima superior àqueles a quem é imposto o atual modelo de inclusão escolar em português mediado por intérprete de LIBRAS.

Contundo, as escolas precisam assumir mais responsabilidade e o compromisso com a educação dos surdos suplementadas por todas as acessibilidades asseguradas desde a da comunicação a prática pedagógica como também promover constantemente uma reunião com os alunos e aos familiares para divulgar mais sobre os aspectos legais do decreto ou lei para voltados para os alunos surdos informando os seus direitos, entre eles intérprete de Libras, instrutor de Libras e/ou professor de Libras para acompanhar o ensino dos alunos surdos, além de ter na sala de aula regular um professor que ofereça um ensino bilíngue – Libras como primeira língua e Português na modalidade escrita como segunda língua. Para tanto, o professor precisa além de ser usuário da Libras, conhecer aspectos relevantes do processo educacional das pessoas surdas, ou seja, é preciso conhecer sobre o desenvolvimento de uma criança surda, a história da educação das pessoas surdas, suas lutas e reivindicações, para ter condições de garantir a flexibilidade e acessibilidade curricular necessária.

Observa-se que muitos alunos surdos não têm nenhum acesso à acessibilidade citada acima, que é uma realidade comum em toda a região como se explicita em uma reportagem da Revista Reação¹⁸:

Utilizando-se do bilinguismo como método de ensino, os professores preparam suas aulas de forma que a língua de sinais é a ferramenta fundamental para o ensino de todas as disciplinas, pois esta é a construtora do desenvolvimento cognitivo e da identidade surda. A aprendizagem ocorre partindo-se da prática, oportunizando a interação, a troca e a identificação entre os pares, assim os alunos surdos vão se apropriando do conhecimento, construindo sua identidade, desenvolvendo de forma natural o seu aprimoramento linguístico e cultural (LOZEKAM, 2014, p. 38).

¹⁸ Revista Nacional com foco na reabilitação: Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, familiares e profissionais da área.

Além da presença de intérprete de Libras para suprir a barreira comunicativa os surdos também necessitam do uso de tecnologia que deve ser totalmente acessível tanto na parte pedagógica, didática, visual quando em Libras, em todo o aspecto da sociedade onde se busca informação e conhecimento, como especifica a Lei 13.143/15, art. 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar [...]; (BRASIL, 2015, p 8)

No caso da acessibilidade em comunicação para pessoas surdas, algumas considerações devem ser feitas a respeito dos diferenciais linguístico-cognitivos encontrados entre as pessoas surdas, existem outras formas de acessibilidade no espaço da escola que garantem a autonomia e independência dos estudantes surdos, que não é parte da preocupação das escolas que se dizem inclusivas, mas apenas oferece o intérprete de Libras nas salas de aulas, como exemplo se apresenta a sinalização sonora que indica intervalo ou pausa entre uma aula sobre outro a ser substituída por sinalização luminária para que os alunos surdos possam acompanhar o anúncio dos intervalos.

Soma-se a isto outros instrumentos e/ou recursos dispostos na Lei 13.143/15, capítulo II, que dispõe sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, alguns específicos aos ambientes educacionais e culturais:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de *livros em formatos acessíveis*, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, p.16).

Outro desafio para a escola, para além da acessibilidade comunicacional e informacional, demarca-se a atitudinal, que busca destituir todas as formas de atitudes e/ou comportamentos que dificultam e/ou prejudicam as condições de a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. A superação desta barreira ocorre por meio do acesso ao conhecimento e a construção de conceitos que extrapolem atitudes discriminatórias e preconceituosas, que na maioria das vezes, são pautadas no senso comum, arraigadas em conhecimentos empíricos.

Na contemporaneidade há ainda a acessibilidade tecnológica e digital que garantem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias, possibilitam a interação com outras formas de expressão linguísticas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos em Libras, com contraste de cor e modificação do tamanho e forma da fonte, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações, etc.

Existe uma infinidade de possibilidades que a escola pode adotar para construir coletivamente as condições de acessibilidade a todos os seus estudantes.

Outro fato que é uma realidade na sociedade e nas escolas é a necessidade da acessibilidade nas Tecnologias da Comunicação e Informação, regulamentados na lei 13.143/15:

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e **lan houses** devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as **lan houses** de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtitulação por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III – audiodescrição (BRASIL, 2015, p. 15)

O decreto regulamenta os meios da comunicação focando a acessibilidade, também para surdos. As pessoas precisam se comunicar sem barreiras. Diante de toda esta legislação, persiste a questão: no momento atual as acessibilidades nas escolas estão sendo cumpridas? Situação que buscaremos refletir no próximo capítulo deste estudo.

CAPÍTULO V

A REALIDADE: A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NA PERCEPÇÃO DE SUJEITOS SURDOS E OUVINTES

A estes grupos não interessa nossas lutas, elas lhes dizem de outras paragens sem interesse, sem encanto. A nós isto é importante. Compreendemos os choques culturais. Conhecemos de norte a sul as necessidades destes outros grupos, nós as recomendamos e damos a eles os exemplos de nossas resistências para que prossigam nas suas conquistas. E os informamos de nossas lutas não acabadas.... (QUADROS, PERLIN 2007, P. 12)

Neste capítulo, primeiramente, introduziremos uma análise descritiva e discussões de entrevistas conduzidas com o total de 11 participantes, sendo divididos com 05 (cinco) alunos surdos, 04 (quatro) professores ouvintes e 02 (dois) gestores ouvintes para contribuir com a sua visão sobre o objeto deste estudo, a política de Educação Inclusiva em Uberlândia, focando-se no processo de escolarização de estudantes Surdos, buscando compreender como a rede municipal de educação de Uberlândia/MG tem se organizado para ofertar o ensino básico aos estudantes surdos.

Os enfoques desta pesquisa de análise descritiva e discussões serão discutidos na seção 5.1; em seguida na seção 5.2 apresentará uma breve descrição metodológica adotada neste estudo, seguindo na seção 5.3 onde apresentaremos a descrição, análise e discussão dos dados da entrevista para verificar diferentes discursos dos grupos distintos (alunos surdos, professores e gestores ouvintes) acerca do modelo educacional, pois há uma divisão de opinião. No entanto, a análise deste nos mostrará a comprovação da hipótese de que os alunos Surdos aprendem efetivamente se forem instruídos numa sala de aula de classes bilíngues não numa sala mista.

Mediante os dados da entrevista, pretendo fazer o paralelo entre os relatos feitos pelos alunos surdos com professores e gestores na seção 5.4 para constatar a hipótese desta pesquisa culminada através de entrevistas com alunos, professores e gestores que possuem experiências com classes bilíngues e já atua/atuam na escola inclusiva.

5.1 Objeto e Participantes da pesquisa

O foco desta pesquisa está na fala do Surdo em almejar uma escola que contemple suas especificidades e particularidades linguísticas. Desta forma, serão tomados como

participantes do estudo os sujeitos envolvidos com a educação dos surdos da cidade de Uberlândia – MG:

- Ex-alunos surdos que estudaram na educação inclusiva nas salas mistas e depois educação bilíngue nas salas regulares para Surdos;
- Aluno surdo que atualmente estuda na escola inclusiva em salas mistas;
- Professores e gestores que trabalharam na educação inclusiva nas salas mistas e de educação bilíngue nas salas regulares para Surdos;
Professores e gestores que trabalham atualmente com a educação inclusiva compostos com as salas mistas para Surdos.

A. Alunos Surdos

Fizeram parte da entrevista 05 (cinco) alunos surdos, todos são filhos de pais ouvintes. Sendo 04 (quatro) alunos Surdos, 03 homens e 01 mulher, que foram matriculados inicialmente na sala bilíngue para surdos e depois foram para a sala mista, esta seleção foi feita para ser analisada ao fato de que eles já vivenciarem a experiência de dois modelos de sala distintos – bilíngue e mista que enriquecerá o estudo desta pesquisa através do seu depoimento positivo ou negativo. E 1 (um) aluno surdo matriculado na sala mista que nunca estudou na sala bilíngue para Surdos, mas o seu depoimento será essencial para este estudo para que possamos verificar a sua visão sobre a educação dos surdos.

B. Professores

Foram selecionados para as entrevistas 04 (quatro) professores ouvintes, todas mulheres, que já trabalham/trabalhavam com alunos surdos. Os professores entrevistados foram divididos em 02 (dois) grupos de 02 escolas distintas, sendo o primeiro grupo é de 02 ex-professores ouvintes que trabalhavam com os surdos numa sala bilíngue para surdos Escola Municipal Professora Gilda Maria dos Santos¹⁹ e, também, na Escola Municipal Professor Antônio Firmino dos Santos²⁰ e o do segundo grupo é de 02 professores ouvintes que trabalham, atualmente, com os surdos numa sala mista na Escola Municipal Professor Antônio Firmino dos Santos.

¹⁹ Nome fictício dado a escola.

²⁰ Nome fictício dado a escola.

Primeiro grupo, 02 ex-professores ouvintes fluentes em Libras trabalhavam com os alunos Surdos na sala bilíngue no período de 03 (três) anos entre 2002 a 2005, após o fechamento da sala bilíngue foram trabalhar com os alunos surdos numa sala mista.

Segundo grupo, 02 professores ouvintes que, atualmente, trabalham com os alunos surdos na escola inclusiva, uma delas fluente em Libras já trabalhou na sala bilíngue para alunos Surdos e depois do seu fechamento foi trabalhar com os alunos surdos numa sala mista. 01 (uma) uma-professora ouvinte fluente em Libras e a outra nunca trabalhou na sala bilíngue para Surdos, mas já trabalhou com os alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado.

C. Gestores

Com os gestores foram selecionados 02 (dois), sendo uma delas ex-diretora não-fluente em Libras que era responsável em pela escola que antes tinha sala bilíngue para Surdos, mas nunca trabalhou no período que a escola tinha sala bilíngue e outra é a diretora atual fluente em Libras que administrava uma escola inclusiva onde os surdos sempre estudavam numa sala mista, sem experiência com a sala bilíngue para surdos. A escolha destas 02 (duas) gestoras ocorreu pelo fato de elas ainda atuarem numa escola que tinha/tem os alunos surdos matriculados.

Somente uma delas participou da entrevista. A outra pediu para enviar a entrevista por escrito, mas não retornou. As 02 (duas) gestoras dominam Libras em nível básico, principalmente para cumprimentos.

5.2 Instrumentos e Coleta de Dados

Segundo Hegenber (1976), o método é o percurso pelo qual se encontra determinado resultado, ainda que este caminho não tenha sido percorrido antes, de modo refletido e deliberativo. Neste sentido, esta pesquisa segue uma abordagem metodológica qualitativa, numa perspectiva sociocultural pautada nos estudos surdos, contrariando uma visão clínica terapêutica, que durante anos tratou o surdo como doente cuja cura seria necessária. Logo, todo surdo deveria ouvir e falar. Assim, assumimos uma escrita que valorize a identidade, a língua, os projetos educacionais, a história e a cultura da população surda (SKLIAR, 1998).

Diante deste contexto, as observações na abordagem qualitativa são determinadas pela especificidade do estudo, derivando do quadro teórico geral, percorrido pelo

pesquisador. Com essa meta traçada, o observador começa a coleta de dados, procurando sempre manter “uma perspectiva de totalidade, sem desviar do seu foco de interesse” (LUDKE & ANDRE, 1986, p.30)

No entanto, este estudo realizou uma pesquisa sob os parâmetros observacional, descritivo e transversal, sendo observacional, pois não houve intervenção no objeto de estudo, neste caso, a entrevista; descritivo, pois se preocupou com a descrição das regularidades encontradas nos dados coletados durante o período de transcrição da entrevista realizada em Libras para a Língua Portuguesa; e, transversal por recortar um intervalo de tempo para a coleta das entrevistas e sua transcrição para a Língua Portuguesa com a análise dos dados sob a abordagem descritiva (LIMA, 2011, p. 74)

Foi tomada a entrevista como instrumento para coleta de dados, neste estudo que foram percorridos nos seguintes procedimentos abaixo:

a) Seleção de objetos e participantes da pesquisa

Foi levada em consideração, em primeiro lugar, para a seleção de participantes, o critério no qual se tomou como referência a busca por sujeitos que estivessem e/ou estiveram envolvidos com a educação dos surdos, tanto nas classes bilíngues ou mistas, pois o enfoque desta pesquisa é os sentidos que os alunos surdos, professores e gestores possuem sobre as suas atuações no espaço escolar.

Em seguida, houve a preocupação em selecionar os participantes com ponto de vista e experiência distintas, para que possa enriquecer as possibilidades de análises e melhor se aproximar da realidade, ao fazer o paralelo de depoimentos entre eles durante a análise de dados. Diante desta decisão, foi selecionado diferentes grupos de participantes, como os dos alunos surdos ora matriculados em dois modelos de salas – bilíngues e mistas, ora somente em sala mista.

Todos os participantes assinaram um termo de compromisso e carta de aceite para serem incluídos no estudo. Havendo um participante menor, a autorização foi emitida pelos seus pais e/ou através do seu representante legal.

b) Organização das entrevistas

A organização das questões e estrutura da entrevista tomou como referência os objetivos da pesquisa. Desta forma, não foi perguntado nada que não fosse interessante e/ou relevante para a compreensão do fenômeno em estudo.

Foi também considerado o perfil dos participantes para que os dados sejam coesos, uma vez que foram aplicadas as mesmas questões a todos os grupos de participantes. Outro ponto pensado durante a elaboração foi a necessidade de que as perguntas transparecessem com a mais clareza e objetivo, evitando as formas complexas para que pudéssemos obter bons depoimentos dos participantes enriquecendo desta forma a pesquisa.

Diante dessas considerações, foi pensada, na discussão geral, uma maneira diferente para cada grupo devido a sua vivência na educação inclusiva. Por exemplo: aluno com aluno, pois estes não possuem influência sobre a estrutura da sala, já os professores têm o papel de mediar a estrutura da sala com as especificidades dos alunos surdos e, por fim, os gestores que têm uma influência um pouco maior na estrutura da escola, com uma autonomia, supostamente, maior, acerca dos professores e alunos surdos. Partindo deste princípio, foi sistematizado para a análise as questões separadamente para cada grupo determinado de participantes desta pesquisa:

a) aos alunos, foi perguntado sobre as relações estabelecidas na sala bilíngue para surdos e na sala mista: descrever as suas semelhanças e diferenças e o que estas influenciaram no seu desenvolvimento escolar. Outro ponto, foi relacionado aos profissionais que atuavam na sala que estudavam e a sua preferência sobre a presença de um professor que sabe Libras ou de um intérprete de Libras. Todas as questões foram baseadas no objetivo de avaliar qual modelo de sala melhor se adequa as necessidades de escolarização dos estudantes Surdos- sala bilíngue ou sala mista.

b) aos professores, foi perguntado sobre sua atuação na sala bilíngue e na sala mista e sobre sua experiência como docente nestes dois ambientes e a forma como se trabalhavam com os alunos surdos, tanto na sala bilíngue quanto na mista. As questões acima ajudaram a melhor compor a análise e, assim, avaliar, sob o ponto de vista deles, qual é a melhor forma de trabalhar com os alunos Surdos, ou seja, em qual modelo educacional mediante as suas experiências. Ou seja, interessa-nos identificar e analisar como professores de surdos que atuaram em dois modelos de sala de aula – bilíngue e mistas, constroem sua opção teórico-metodológica sobre as necessidades e especificidades deste grupo de estudantes.

c) aos gestores, foi perguntado sobre a política, estrutura e o funcionamento da escola e como eles se preparam para receber os alunos Surdos. Buscou-se ainda levantar suas observações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos Surdo. Outra questão considerada foi relativa à sua percepção acerca de sua relação com

o aluno Surdo e a dos professores que trabalham com eles, se os mesmos são acompanhados e, também, se há alguma contribuição como gestores na formação de professores em cursos de formação continuada na área de educação dos Surdos.

c) Coleta de Dados

Após a pesquisa bibliográfica, segue a coleta de dados, que deve ser constantemente relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, pois conforme Cervo (apud LAKATOS; MARCONI, 2007) “os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista.

Contundo, lembramos que “um aspecto, onde esse tipo de entrevista pode trazer informações muito ricas sobre o fenômeno que se quer estudar, mas o desempenho do entrevistador é muito importante” (SZYMANSKI, 2002, p. 58).

Quanto aos critérios e procedimento de realização das entrevistas, o primeiro passo foi realizar a preparação das entrevistas antecipadamente tanto no aspecto físico quando emocional para que possa transmitir segurança e clareza na hora de entrevistar, conforme diz o Szymanski (2002, p.71) “o pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal”.

No momento da entrevista, com os participantes, não podemos demonstrar alguma emoção ou interferir ainda mais se o mesmo for de forma crítica. Entrevistador tem que ser bastante “neutro”, transmitir confiança e liberdade aos participantes, deixá-los falar com emoção seja ela positiva ou negativa em relação aos aspectos que ocorreu no passado ou estão acontecendo na atualidade, e outros, como define Maturana (1993, p. 10), afirma que é a emoção que define a ação: “a existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocionar que define as ações que nela se coordenam”.

Procurei atentar no fato de que, às vezes, os questionamentos provocam nos participantes uma certa ansiedade, receios ou os fazem sentir algum tipo de pressão. Por isso, procurei fazer os questionários mais simples, onde os participantes dominam e vivenciam sobre a discussão que ocorre com a educação inclusiva no processo de

escolarização dos Surdos. Pois a percepção deles é essencial para nos ajudar a ter um melhor entendimento deste estudo.

Entendemos que os depoimentos dos participantes envolvidos têm uma grande contribuição com a melhoria da educação inclusiva se somados aos estudos teóricos. A entrevista entre o pesquisador e o participante foi realizada a face a face, individualmente, em horários e locais, separadamente, dando maior liberdade e tranquilidade aos entrevistados durante o depoimento.

Diante das especificidades do pesquisador e dos participantes envolvidos que têm a Libras como a sua língua de instrução, a entrevista foi realizada com filmadora, o registro em vídeo, salvo em CD-ROM. Ainda, foi feito uma carta de aceite para solicitar sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito, não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda, ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar. Em algumas situações, como as dos participantes ouvintes, foi gravada a entrevista em áudio acompanhada com o intérprete de Libras para mediar durante a realização da entrevista entre o pesquisador e participante ouvinte que, posteriormente, foi transcrita em Língua Portuguesa.

O mesmo foi repassado primeiro aos participantes para autorizar o seu uso para a análise esclarecendo os que não será disponibilizada aos demais onde o seu anonimato será preservado, que o uso dos vídeos e áudio será de uso exclusividade, do pesquisador para a análise de dados deste estudo.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes que escolheu o horário e o local a ser realizada. No dia, foi organizada a gravação em vídeo na filmadora com os alunos surdos sem interrupção, depois do encerramento foi feito a realização da transcrição do vídeo em Libras para o texto em Língua Portuguesa sem interferência, respeitando a opinião deles. Já com as outras 02 (duas) professoras e 1 (uma) gestora as entrevistas foram realizadas com o acompanhamento do intérprete de Libras sendo gravado em áudio para o registro de depoimento dos professores e gestores e em vídeo para o registro da dinâmica da entrevista que foi acompanhada em Libras feitos pelo pesquisador e intérprete de Libras, neste caso, foi feito a transcrição do áudio para o texto em Língua portuguesa pelo intérprete de Libras. Duas professoras e 01 (uma) gestora solicitaram que a mesma fosse realizada por escrito, a serem respondidas e enviadas para meu e-mail, porém uma gestora não retornou os questionários escritos.

d) Análise de dados

A análise de dados é um importante para caminho da pesquisa, pois a opção teórico-metodológica do pesquisador define o trabalho a ser realizado. Assim, Minayo (1996) aponta para três grandes tendências que orientam a análise de dados qualitativos: a análise de conteúdo, a análise de discurso e a hermenêutica dialética.

A análise de conteúdo como quantitativos onde utilizei entrevistas com as pessoas envolvidas com a discussão desta pesquisa para obter informações e depoimentos.

Análise do discurso, onde se aplica uma entrevista coletiva onde encontram respostas para uma melhor visão do mundo. Por fim, o da hermenêutica dialética que analisa cada pessoa e o seu contexto que, por sua própria definição, indica um “caminho de pensamento (MINAYO, 1996, p.199).

Assim, para não incorrer em riscos, organizamos os dados da entrevista, por categorias e grupos específicos, para posteriormente, buscar tecer uma análise comparativa entre os mesmos, conforme será apresentado a seguir.

5.3 Análise e discussão da entrevista

A. Alunos Surdos

A descrição e análise de dados foi baseada na produção em Libras dos participantes transcritas em Língua Portuguesa, adotamos como seus critérios manter a forma de redigir empregada pelos alunos surdos nas transcrições dos textos em português como segunda língua.

Quando perguntado para os estudantes surdos em qual modelo de sala de aula estudam atualmente. Todos responderam que estudam em salas mistas compostas por surdos e ouvintes. No entanto, quatro deles disseram que já estudaram em salas bilíngues em outras épocas de sua escolarização, no período, em que houve em Uberlândia o projeto de pesquisa ação, no qual foram implantadas duas escolas polos para estudantes surdos, com salas de aulas bilíngues. Um deles além desta experiência estudou em uma sala bilíngue em uma escola particular da cidade que, na época, também, oferecia esta modalidade de ensino, posteriormente, depois de 2005, na rede municipal de ensino de Uberlândia, esta experiência deixou de existir, retornando a oferta apenas em salas mistas, com a presença de intérpretes na segunda fase do ensino fundamental. Na rede estadual sempre foi ofertado as salas mistas.

Quanto a experiência nas salas bilíngues, foi relatado que:

(...) é melhor sala para surdos, do primeiro ano até quinto ano estudei em salas de surdos. Gosto, porque a maioria das pessoas em salas mistas não percebem o que ser surdo ou como é viver uma vida de surdo (...) Sinto incapaz de me comunicar com os outros ouvintes, de brincar, sorrir e conversar com criança ouvinte. Quando entro no mundo dos surdos minha vida se transforma. (Relato de Daniel)

(...) Quando eu entro na escola municipal Professor Antônio Firmino dos Santos, fiquei chocado e assustado porque tem muito surdos fluente em Libras comunicar os outros. Até eu entrei na sala para surdos e fiquei bobo porque não sei nada a Libras e só mimica. Também quase tudo aluno sabe Libras e eu não sei, fiquei sinto muito ruim. Depois aprendi a Libras só um ano porque conviver os alunos surdos e depois eu melhorei muito aprender os conteúdos. Porque sala para surdos que professores sabem Libras e, também, estratégia metodologia para surdos, mais com intérprete de Libras, ajudou muita coisa. Intérprete aceita pausa que alunos surdos estão dúvida e pergunta os conteúdos. Minha vida mudou muita coisa que percebo que esse é meu mundo do surdo. Também uma professora me ajudou muito e ela esforça para fazer material visual para surdo e dar para Marcos e também ela criou dicionário de Libras que Marcos aprendeu muito e desenvolveu muito. Também Professora pediu que precisa comprar dicionário de Libras para Marcos que mãe dele comprou. Marcos está estudando muito sinais diferentes aprendeu. Depois um ano, eu já sei quase tudo a Libras e pode comunicar com os outros surdos e também fala com professores e intérpretes de Libras. As notas deles ficam muito boa e aprovado (...) depois eu fiz no ensino superior faculdade Letras Libras e para mim é ótimo porque maioria dos professores surdos e também professores ouvintes sabem sinalizar. Minha adaptação foi muito bem. Depois especialização em Libras. Minha primeira língua é Libras e a segunda língua é português. Estou muito dificuldade ler o texto que eu entendo somente 70% no texto. (Relato de Marcos)

(...) prefiro melhor é sala para surdos porque professor sabe Libras me ajudou muita coisa mais fácil de comunicar direto. Minha mãe sabe Libras e me ajudou. (...) depois eu ir lá na Escola Municipal Professora Gilda Maria dos Santos, é melhor escola na minha vida me ajudou muito desenvolvimento (...) depois meu amigo Gabriel me contou tem uma escola só sala para surdos. Sempre me falava várias vezes coisa positivo. Então eu entro na Escola Municipal Professora Gilda Maria dos Santos no ano 2002. (Relato de Davi)

(...) Municipal Professor Antônio Firmino dos Santos a primeira série até oitava série e depois entro na Escola Estadual Álvaro Mendes. Estava sozinha na sala de aula até segunda série e depois, terceira série até quarta série estava com duas alunas surdas na mesma sala. Depois na quinta série até oitavo serie sala para surdos. (Relato de Marta)

Os relatos demonstram claramente a preferência dos estudantes surdos pela sala bilíngue e os motivos que os levam a tal opção. Estes estão relacionados à existência de condições de acessibilidade, presença de profissionais bilíngues, uso de materiais

adequados que garantem as condições de aprendizagem, bem como, a possibilidade de interação entre os pares.

Um aspecto interessante destacado por Marcos foi o fato de neste espaço haver a possibilidade de se esperar que o estudante Surdo possa perguntar, depois de obter-se a resposta, há um tempo para seu registro, chamado por ele de pausas. Este aspecto não ser considerado de muita relevância para os ouvintes, que ouvem e escrevem ao mesmo tempo, o estudante surdo, por sua vez, por sua comunicação ser visual, não consegue realizar as duas coisas ao mesmo tempo, logo, quando o professor vai falando e explicando no quadro os ouvintes vão ouvindo e realizando as anotações concomitantemente, fato este impossível de ser realizado por um estudante surdo. Ele depende da visão para a explicação e para o seu registro. Assim, o professor precisa dar espaços de tempo entre uma explicação e outra para o registro.

Neste mesmo assunto, identificamos no relato de alguns dos alunos, que em uma sala mista, se sentem incapazes, pois não conseguem estabelecer um diálogo efetivo com os outros ouvintes, e, de forma inconsciente, acabavam sempre se sentindo solitários. Fatores este que não são percebidos pela maioria dos professores que atuam com a educação dos surdos numa perspectiva inclusiva, nem mesmo quando interfere na autoestima dos alunos surdos incluídos nas salas mistas do ensino regular.

Observa abaixo os relatos abaixo dos alunos acerca da sensação que as classes mistas geram:

(...) sinto incapaz comunicar com os outros, de brincar, sorrir e conversar com criança ouvinte. Quando entro no mundo dos surdos transforma na minha vida. (...) (Relato de Daniel)
Antes eu estava na sala mista muito ruim porque não tem limite para comunicar outro aluno ouvinte. (...) (Relato de Marcos)
(...) depois ir na sala mista muito horrível e sinto mal muito porque nem conseguir comunicar com os outros alunos ouvintes e também professores não sabem Libras. (Relato de Davi)

Observa se que os 03 (três) alunos Surdos sentiram incomodados pois não conseguiam realizar um diálogo com os alunos ouvintes. Somente depois de se matricular numa escola que tinha sala bilíngue para surdos que se sentiram transformados, sentindo menos solitários, mais participativos, conseqüentemente, aumentaram a sua autoestima. Fica evidenciado, que neste espaço, em decorrência das condições citadas acima, os estudantes encontram condições para fortalecer sua autoestima, o que interfere positivamente nas condições de aprendizagem, pois o conhecimento ao ser trabalhado em

Libras e com recursos apropriados tornam-se acessíveis, logo possíveis de serem explorados e compreendidos.

Na segunda questão, foi perguntando aos alunos surdos se a escola que estudavam contava com algum profissional qualificado e como transcorria o seu trabalho nas escolas. Os 05 (cinco) alunos Surdos disseram que na sala de aula que estudavam tinham professores regentes, porém, destacaram mutuamente que a maioria dos professores não possuía algum preparo para elaborar o material didático de forma satisfatória a ser trabalhado com os alunos surdos.

Os pontos mais comentados nos relatos dos alunos foram sobre a falta de conhecimento do professor sobre os surdos:

(...), mas professor não tem conhecimento sobre alunos surdos para metodologia para surdos. Professores não preocupam sobre metodologia para surdos. Eles usam material mesmo outra sala normal. Depois alguns professores aceitam mudar metodologia, mas maioria não. (...) (Relato de Daniel)

(...) estava não ter intérprete de Libras e, também, professores não sabem a Libras que para mim estou muito prejuízo. (Relato de Marcos)

(...) pergunta o professor várias vezes até entender. Outro tem intérprete não explicou bem e, às vezes, eu percebo que ele faz resumo. Alguns professores aceitam explicar novamente até escrever no quadro. Até intérprete não entende bem, então pergunta de novo, até professor tentou de novo, mas mesma coisa. Prefiro que professor fala em Libras. (Relato de Davi)

(...) quase todos os professores não sabem nada Libras. (...) (Relato de Marta)

No primeiro ano não tinha intérprete de Libras, fiquei reprovado e depois, segundo ano começou com intérprete de Libras até agora. Alguns professores sabem Libras básico e maioria não sabe Libras. Intérprete de Libras conseguiu acompanhar os conteúdos com professor. (...) (Relato de João)

Percebe se nos relatos acima que a escola não possui algum preparo sobre a sala regular para Surdos, porque muitos dos alunos ainda estudam numa sala com professores despreparados e sem conhecimento para atuar com os alunos Surdos, muito menos, têm algum tempo adicional para preparar o material didático, com isso, gera um ensino com conteúdos voltados para alunos ouvintes e não acessíveis a alunos surdos. Alguns deles após algum tempo até tentam reelaborar seus materiais, mas ainda são superficiais.

Conforme observa Ferreira, (2013, p.89)

Muitos de nós, quando nos deparamos com uma situação com a qual não estamos acostumados, temos a tendência de fugir ou outorgar a responsabilidade para outra pessoa. Um professor, que nunca teve a oportunidade de ter contato com pessoas com deficiência e, no caso, com um Surdo, sente-se despreparado para exercer o seu papel.

A maioria dos professores desconhece as especificidades e particularidades linguísticas para trabalhar com os Surdos, na qual, sempre, na maioria das vezes, são os alunos Surdos que saem muito prejudicados. Diante da dificuldade o Governo Federal promoveu a oferta de cursos para a formação dos profissionais que atuam na escola através do decreto 5.626/05:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2006, p. 15).

No entanto, percebe-se que as escolas ainda precisam mudar muita coisa para poder receberem, de fato, os alunos Surdos, como também, é necessário se entender que não se resolve o problema colocando somente o intérprete de Libras. O que os surdos, sinalizam nos seus relatos é que eles precisam é de uma escola bilíngue para Surdos ou classe bilíngue para Surdos, uma realidade que não está sendo aplicado na cidade de Uberlândia-MG.

Outra questão direcionada aos alunos surdos foi sobre como eles avaliam o trabalho realizado na sala de aula – sala bilíngue e sala mista e se há alguma modificação necessária.

Foram apresentados diferentes relatos de como eram os trabalhos adotados pelos professores na sala de aula. Muitos deles apresentaram que os trabalhos realizados na sala bilíngue e mista eram bastante distintos:

(...) Na sala bilíngue que eu sempre perguntava os professores sabem Libras me responderam bem e, também, eles tentaram explicar mais claramente e escreve no quadro novamente mais tranquilo. Aprendi muita coisa também desenvolvi muito bem. Ai depois começo na sala mista e estou muita dificuldade com professor e intérprete. Começo

nota baixa e estou muito dificuldade, há limite na sala mista. Prefiro professor sabe Libras. (...) (Relato de Daniel)

(...) Prefiro professor em libras porque ele explica detalhadamente, mais claro, porque ele se formou na disciplina. Intérprete formou outro curso e não conhece bem a disciplina. (...) (Relato de Marcos)

(...) Sempre chama intérprete de Libras, ajudou o apoio, mas não é inclusão mesmo. Inclusão é professor saber Libras ou metodologia para surdos, mais principalmente visual, mas não é a realidade. Agora escola mostra coisa falsa. (...) (Relato de Davi)

(...) Fiquei sozinha na sala de aula, é muito ruim. Se for sala para surdos é melhor porque comunicar mais fácil e sinto bem do que sala mista. Prefiro que professor sabe Libras é melhor para mim porque professora já está experiência e explica mais fácil do que intérprete de Libras não sabe explicar como matemática está complicado. (...) (Relato de Marta).

O relato de Daniel cita como ponto positivo os trabalhos de professores em sala bilíngue em que contavam com professores com domínio em Libras para explicar diretamente os conteúdos, sem mediação de intérpretes de Libras, o que aconteceu quando se matriculou em sala mista, e o seu rendimento decaiu. A mesma situação é citada no relato de Davi. Já a aluna Marta descreve que conta com o intérprete para mediar a comunicação com o professor, como também, para se apropriar dos conteúdos ministrados, contexto no qual o intérprete de Libras é tomado como responsável pelo seu aprendizado, porém não considera este o ideal, seria melhor se houvesse professor que dominasse a Libras para exercer esta função. O aluno João, por sua vez, não conseguiu explicitar, pois nunca estudou em escola com sala bilíngue para poder explicar o trabalho, restringiu a falar da sua experiência na escola inclusiva onde foi matriculado.

Ressaltam a importância de ser o próprio professor a mediar o processo de ensino com eles, por este possuir o domínio do conteúdo a ser ensinado, saber identificar se os estudantes estão compreendendo ou não. Este fato valoriza inclusive a docência, representa um reconhecimento do papel do professor. Chamam atenção ainda, para os prejuízos decorrentes da mediação por outro profissional, no caso o intérprete de Libras, que possui outra formação não necessariamente na área que está atuando.

Os 05 (cinco) alunos responderam de forma semelhante, no tocante aos trabalhos realizados na sala de aula, indicam que precisam ser modificados, principalmente, nos aspectos profissionais, neste caso, o professor que atua na sala de aula que tem aluno Surdo, sejam capacitados e qualificados em Libras para trabalhar numa determinada área em que é habilitado, conforme relatos dos alunos Surdos a seguir:

(...) Prefiro mesmo que professor sabe Libras. (...) (Relato de Daniel)

(...) Não quero intérprete porque eu gostaria contato direto com professor como aluno-professor-aluno. (...) (Relato de Marcos)

(...) Minha opinião melhor é professor sabe Libras que forma mesma disciplina por exemplo se formou história e dar aula história em Libras. Qualquer um pode ser professor surdo ou ouvinte, mas principalmente sabe Libras. (...) (Relato de Davi)

(...) Prefiro que professor sabe Libras é melhor para mim porque professor já está experiência (...) (Relato de Marta)

(...) bom, sala mista mas melhor sala para surdos com professor surdo ou professor bilíngue ouvinte é melhor mais claro entende (...) (Relato de João).

Nos relatos acima, identifica-se que os todos os 05 (cinco) alunos Surdos responderem de forma semelhante, no tocante as modificações que avaliam necessárias na sala de aula do ensino regular, mista, que possuem alunos surdos e ouvintes. É preciso, para garantir as condições necessárias de aprendizado, que sejam designados professores bilíngues, ou seja professor surdo e/ou ouvinte que tenha conhecimento e domínio em Libras para que possam ministrar e se interagir diretamente com os surdos sem mediação de terceiros. O fato de possuir professor bilíngue não exclui a necessidade de intérprete de Libras em sala de aula, pois o professor não utiliza duas línguas ao mesmo tempo, mas viabiliza que o professor dialogue com seu aluno, tire as dúvidas diretamente, auxilie o intérprete durante a interpretação, além de compreender os processos necessários para garantir a acessibilidade necessária ao estudante surdo. O relato de Davi ilustra bem esta questão, para ele deve-se inserir professor bilíngue nas áreas de formação específica, como por exemplo, professor habilitado em História, ministrar as aulas de História em Libras, pois acredita que o rendimento será melhor.

Estas mudanças indicadas acontecem porque, atualmente, as escolas municipais não possuem professor bilíngue ouvinte (usuário de Libras) atuando nestas classes. Na rede existem professores habilitados em áreas específicas que dominam a Libras, mas não são designados para trabalhar nas escolas e/ou salas com muitos Surdos. Nestes casos, não são observadas as necessidades dos estudantes, os professores são lotados nas escolas e assumem as turmas sem o cuidado de se verificar as condições necessárias nestes espaços.

Foi questionado também sobre a preferência dos alunos sobre a forma de trabalho a ser realizado na sala de aula no tocante ao exercício profissional, ou seja, se preferem

um intérprete de Libras ou de um professor com domínio em Libras para atuar na sala regular. Todos os 05 (cinco) alunos disseram quase a mesma coisa, que têm a preferência por um professor com domínio em Libras:

(...) Minha opinião é melhor que professor sabe fluente em Libras porque mais fácil comunicar direto ALUNO-PROFESSOR-ALUNO. (...) (Relato de Daniel. Destaque nosso)

(...) Meu sonho para sempre sala para surdos e professores sabem fluente em Libras porque é melhor mesmo. Não quero intérprete porque eu gostaria contato direto com professor como ALUNO-PROFESSOR-ALUNO. Não quero com intérprete (...) (Relato de Marcos. Destaque nosso)

(...) Minha opinião melhor é professora sabe Libras que forma mesma disciplina, por exemplo, se formou história e dar aula história em Libras. Qualquer pode ser professor surdo ou ouvinte, mas principalmente sabe Libras. Alguns alunos surdos tentam comunicar os professores em Libras, mas não conseguiu. (...) (Relato de Davi)

(...) Minha opinião é melhor sala para surdos porque mais fácil de comunicar com os professores e alunos surdos, quando tiver intervalo e podemos comunicar com os alunos ouvintes. Na sala para surdos é melhor para mim. Também se for sala mista que uma aluna ouvinte me ajudar alguns e um dia ela quer ficar à vontade com outros alunos ouvintes. (...) (Relato de Marta)

(...) Se for inclusão com ouvinte estou pouco dificuldade também atrapalha muito aprender. Estou vontade de ir aula sala para surdos. (...) (Relato de João)

Os relatos acima vêm confirmar a hipótese que tínhamos inicialmente, de que a maioria dos alunos Surdos prefere a classe bilíngue para Surdos à sala mista, porque contam com o professor com domínio em Libras e sua relação com o professor é uma realidade. A aluna Marta destaca que os surdos devem estudar numa sala bilíngue com professores que dominem Libras e, na hora do intervalo, socializarem com os ouvintes efetivando a inclusão social.

A preferência por professor com domínio em Libras se deve ao fato de que os intérpretes de Libras e professor na sala de aula tem seus papéis e responsabilidades conflituosos dentro da sala de aula, fato este, relatado por todos os alunos surdos:

(...) Intérprete de Libras não acompanha 100 por cento os conteúdos porque professor fala muito rápido com ler no texto sem imagem. Também, alguns intérpretes tiraram que não acompanha fala tudo com o professor. (...) (Relato de Daniel)

(...) Depois a escola contratou o intérprete, mas não acompanha tudo 100% conteúdo. Alguns, fazem resumo. Um dia eu vi que intérprete não falou que professor disse. Eu já cortei e não entendi, mas intérprete não gostou. Eu nunca deixava que intérprete fizesse resumo. Sempre luto até intérprete explica de novo. (...) (Relato de Marcos)

(...) Alguns intérpretes de Libras não conhece sinais de química e, às vezes, intérprete disse que não gosto de interpretar química. Também outro intérprete não entende aula de Física que professor dá, até ele não quer mais interpretar aula de Física e pedir trocar outro intérprete. Outro intérprete tem paciência até tentar explicar sobre aula de química e de física. (...) (Relato de Davi)

(...) Depende cada professor fala rápido demais, mas intérprete não conseguiu acompanhar tudo e alguns pontos têm de tirar mesmo. Professores não podem esperar que intérprete acompanha é por causa alunos ouvintes. É impossível acompanhar igual intérprete de Libras com professores. (...) (Relato de Marta)

(...) Nem tirou pontos ou resumo que interpretou. Às vezes eu estava dúvida, ou não entendi, pergunto dúvida, que intérprete me explicou tudo e não professor. Se intérprete sabe, então explica sobre conteúdo sem autorização do professor. (...) (Relato de João)

No relato, destaca-se que a maioria dos alunos Surdos não consegue acompanhar bem os conteúdos ministrados em sala de aula, o que interfere muito no seu desempenho nas avaliações. Foi abordada, também, a falta de formação dos intérpretes de Libras para atuar na mediação da interpretação, pois muitos deles não dominam uma determinada matéria. Destacam-se que muitos professores desconhecem seu papel sobre os alunos Surdos no processo de ensino aprendizagem na qual os transfere ao intérprete de Libras. Vista pela autora Quadros (2004, p.56) como uma realidade nas escolas:

[...] aponta que existem diversos problemas de ordem ética que surgem em função do modelo de intermediação que se constrói em sala de aula. Muitas vezes, o trabalho exercido pelo intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Por muitas vezes, os próprios alunos Surdos acabam direcionando questões ao intérprete sobre conteúdos escolares, resultando em diálogos e discussões em relação aos assuntos abordados em sala com o intérprete e não com o professor.

Nesse caso, as escolas precisam orientar os professores e intérpretes de Libras antes de matricular os alunos Surdos, as atribuições de cada um sobre o aluno surdo e a dinâmica da sala o mesmo. Também, carecem de ser orientados aos alunos Surdos que precisam conhecer mais sobre o funcionamento de cada sala de aula. Pois, muitos dos alunos, gostariam de poder falar, perguntar e assim manter uma relação direta com o

professor que domine Libras e não com o intérprete porque o mesmo não tem formação na disciplina ministrada.

Ao perguntar aos alunos surdos se já ouviram falar sobre o movimento nacional de pessoas Surdas que discute sobre a criação de uma “escola bilíngue para Surdos”, e o que acham sobre o movimento, se o mesmo beneficia o desenvolvimento dos alunos surdo na escola. A maioria dos 05 (cinco) alunos respondeu que sim, que gostariam muito que as reivindicações do movimento sejam efetivadas para Surdos:

(...) Sou favor que na escola bilíngue para Surdos somente na primeira série a quarta série (atual primeiro ano a quinto ano) porque alunos surdos percebem que somos identidade surda e aprender a libras mais rápido com os alunos surdos. Depois sexto ano pode ser ir na sala mista com intérprete de Libras porque Brasil é maior ouvinte e surdos como minoria. (...) (Relato de Daniel)

(...) Escola bilíngue para Surdos precisa contratado pelo professor sabe fluência em Libras, mas Uberlândia está faltando com o professor fluência em Libras. Se for tiver professor completo, então, sou favor na escola bilíngue para Surdos. É ótimo para criança surda. (...) (Relato de Marcos)

(...) Então, eu aceito participar movimento sobre educação bilíngue na Brasília. Lá foi palestra explicar sobre escola bilíngue para Surdos é principal primeira língua para surdos e outra coisa, antiga escola especial acabou. Mas está faltando muito sinais, por exemplo geografia, planeta, mapa, capricórnio, etc. Precisa fundar escola bilíngue para Surdos para ajudar melhorar sinais conceitos dos conteúdos. (...) (Relato de Davi)

(...) É muito importante para escola Bilíngue para Surdos, mas quero ver como está jeito metodologia dele. Claro sou favor Escola Bilíngue para Surdos e quero tomará dar certo na escola. Também principalmente alunos surdos sentem bem melhor comunicar do que escola inclusiva ou sala mista. (...) (Relato de Marta)

(...) Sim sei sobre escola bilíngue para Surdos. Se tiver como escola que eu já estou lá aluno. (...) (Relato de João)

No relato acima, percebe-se que todos os alunos estão a par da discussão que o movimento nacional de pessoas Surdas está realizando em favor da educação bilíngue para surdos, mas não participam ativamente, somente acompanham as discussões na qual apoiam a preferência pela escola bilíngue.

Daniel que já vivenciou os dois modelos de salas aplicados aos alunos surdos na região de Uberlândia – sala bilíngue e mista, baseando nas suas vivências, define que o melhor seria a sala bilíngue para Surdos devido ao uso da Língua de Sinais, na instrução como a primeira língua. Esta prática potencializa o aprendizado de forma efetiva. Já Marcos e Marta dizem optarem por sala bilíngue para os surdos, entretanto, antes é

preciso verificar a formação dos professores, pois é necessário que os mesmos sejam fluentes em Libras, caso contrário, não resolve nada a criação de uma escola bilíngue. Fato interessante veio do relato do aluno João que nunca estudou na sala bilíngue para surdos. Ele acompanha os movimentos da comunidade surda brasileira e tem por desejo que a proposta de sala bilíngue para surdos seja implementada na região de Uberlândia. Deixa claro que quando esta se efetivar pretende se matricular neste modelo.

Neste ponto, foram discutidos, também questões relacionadas à acessibilidade para os surdos no âmbito educacional e a sua contribuição, para tanto, foi perguntando aos alunos sobre acessibilidade para os surdos se eles conhecem sobre esta discussão, como as novas tecnologias contribuem com a comunicação realizada entre surdos e ouvintes. Somente 02 (dois) alunos apresentaram algum conhecimento sobre acessibilidade para surdos e sua contribuição dentro da educação dos surdos, e outros 02 (dois) alunos relacionaram a acessibilidade com o social, não apresentando algum conhecimento dos mesmos na sala de aula e 01 (um) aluno diz desconhecer sobre acessibilidade para surdos.

(...) Quando eu vou no banco como comunicar gerente. Precisa acessibilidade colocar intérprete. (...) (Relato de Daniel)

(...) Sim conheço acessibilidade. Por exemplo, quando eu vou lá comprar *drive-in*. Principalmente comprar serviço de 24 horas ou *drive-in* é problema acessibilidade para surdos. (...) (Relato de Marcos)

(...) Acessibilidade é intérprete de Libras para colocar seminário e janela de intérprete. (...) (Relato de Davi)

(...) Cada profissional precisa saber a Libras pessoalmente é melhor do que virtual, por exemplo, intérprete de internet “*ProDeaf*” não gosto. Principalmente comunicar a Libras só. (...) (Relato de Marta)

(...) Não conheço sobre acessibilidade (...) (Relato de João)

Os relatos acima nos mostram a realidade que ocorre com a maioria os alunos surdos que desconhecem a acessibilidade específica para surdos no âmbito educacional, estes fatos nos correspondem à afirmação de que muitos alunos surdos desconhecem os seus direitos de acessibilidade, a serem garantidos e utilizados. A escola e a sala de aula precisam explorar todas as condições de acessibilidade necessárias para a garantia do acesso ao conhecimento socialmente acumulado, bem como ao currículo escolar como um todo. Muitos deles relatam mais preocupação de seus direitos de acessibilidade na

sociedade a fim de assegurar a inclusão social, no entanto, dentro da educação ficam restritos ao uso da Libras.

Por outro lado, baseando-se no relato do aluno João, que desconhece o que é a acessibilidade para os surdos, nos demonstra claramente a existência de falta de informação, pois ele tem estudando na sala mista, influenciada pela falta de política de acessibilidade adotada nas escolas, enfraquecendo a qualidade de ensino dos Surdos.

Fiegenbaum (2009) já chama atenção para esta realidade há seis anos atrás, ao discutir que a legislação sobre acessibilidade já existe há muitos anos, porém percebe-se que muito pouco tem acontecido em relação à sua efetivação na vida diária daqueles que dela necessitam. Então, se as pessoas de fato não têm conhecimento do que é acessibilidade e, muitas vezes, os próprios sujeitos que estão em situação de desvantagem, no caso, dos alunos surdos matriculados em uma sala mista, que têm em suas famílias ausência de conhecimento dos instrumentos que poderiam ter à sua disposição e, da existência de outros que impõem barreiras atitudinais quando se fala em inclusão, como pode de fato, neste contexto, ocorrer alguma mudança?

Portanto, as escolas além de se adequar para garantir a oferta de acessibilidade para os estudantes Surdos a fim de estar se preparando para receber os alunos Surdos, as escolas e/ou seus profissionais, envolvidos com a educação de surdos em Uberlândia, precisam elaborar e realizar um projeto que promova informações aos alunos Surdos sobre os direitos e deveres, como também, a sua garantia e acesso aos recursos de acessibilidade para os surdos no âmbito escolar, entre eles intérprete de Libras, avaliação com tempo ampliado e considerando as dificuldades linguísticas, currículo e conteúdo escolar apropriado, campanha luminosa, acesso à informação em Libras em todo o espaço escolar, tais como, biblioteca, cantina, supervisão e outros envolvidos.

Dando continuidade à discussão dos dados acima, foi perguntando aos alunos surdos se acreditam que o uso da tecnologia, tais como o celular, a internet e as rede sociais entre outros, estão sendo construídos e aplicados para a melhoria da comunicação entre os Surdos e ouvintes ou vice-versa. Nos relatos podemos perceber que muitos deles acreditam que, o uso das tecnologias, contribuíram muito com a comunicação, principalmente, o acesso à informação, que antes eram limitados, como se observam em alguns relatos selecionados abaixo:

(...) Principalmente *Facebook* ajudou muito informação de surdo no brasil. Se for sem *facebook*? Cadê informação? Nada zero. *Facebook*

ajudou que surdo tem capaz e também muito colocou vídeo em Libras ajudou muito os surdos entenderam melhor. Também *WhatsApp* é melhor do mundo ajudou muito os surdos sobre informação em Libras. (...) (Relato de Daniel)

(...) Sim, ajudou muito. Principalmente mensagem de celular e também vídeo em Libras melhorar muito. (...) (Relato de Marcos)

(...) Sim, verdade, ajudou muito para melhorar comunidade surda. *Youtube* e *WhatsApp* tem de colocar com o vídeo de Libras ajudou entender melhor para surdos. (...) (Relato de Davi)

(...) Sim ajudou muito, mas maioria usa o texto, às vezes, não conseguiram entender. Se for a Libras ajudou muito sim. (...) (Relato de Marta)

(...) Não sei bom ou não tecnologia para surdos. (...) (Relato de João)

Os 04 (quatro) alunos Surdos narraram que o uso de novas tecnologias para Surdos ajudou muito sim, tanto, no seu acesso à informação e o seu aprimoramento no conhecimento da Língua portuguesa possibilitada pelo *facebook* e pelo celular por mensagem de textos. Atualmente, há várias tecnologias digitais como por exemplo: o uso de celulares em vídeos, câmeras, rede sociais, *chat* e vários outros que promovem discussões e orientações sobre a política de acessibilidade, possibilitando-os a conhecer melhor os seus direitos a fim realizar algumas reivindicações necessárias.

O relato de 02 (dois) alunos, Marcos e Davi, destacam que a tecnologia que promove o uso de vídeos a ser feito em Libras foi a principal evolução considerando que a mesma contribuiu muito para a comunidade Surda quanto ao seu acesso à informação ponto crucial no mundo atual.

Já o aluno João que desconhece o que é acessibilidade para os surdos, como mostrou na questão anterior, diz não conhecer bem para dizer se há contribuição de melhoria através de usos de tecnologias, o que reforça ainda mais a falta de informação que a escola onde o aluno encontra-se matriculado tem promovido. Sinaliza a falta de preocupação da escola quanto a necessidade de informação de forma diferenciada para os alunos Surdos por ser a minoria.

Contextualizando-se com a discussão sobre a nova tecnologia para surdos, foi perguntado aos alunos surdos se as escolas possuem alguma tecnologia de acessibilidade para surdos, a ser utilizado pelos professores na sala de aula, por exemplo, *datashow*, *notebook*, computadores e/ou vídeos legendados, como também, sobre a forma como era

realizado o uso do alarme de sinalização, que utilizam para avisar do intervalo e da troca do professor. Basicamente todos os alunos surdos que antes estudavam numa sala bilíngues para surdos e depois transferidas para a sala mista em escola constata que a última não oferecia nenhuma acessibilidade durante as aulas, como se vê nos relatos abaixo:

(...) Não tem. Falta muito mesmo!!! Horrível. (...) não ouço nada... sinal. Só alunos saíram e eu copio com eles. Eu quero saber, por exemplo, igual casa campainha com luz, então colocar na sala de aula. (...) (Relato de Daniel)

(...) Não tem acessibilidade que eu estudo na 1ª (primeira) a 5ª (quinta) série tinha, na sala mista que não tem nada acessibilidade. Depois 6ª (sexta) a 8ª (oitava) série tem acessibilidade na sala bilíngue para surdos. Também usou *datashow* e imagem para visual. Depois, no segundo grau não tem acessibilidade. (...) Na primeira série até quinta série que sempre aluno ouvinte me chama agora está lanche “comer”. (...) depois 6ª a 8ª série tem tudo na sala sinalização quando troca de professores e intervalo de lanche foi melhor para mim. (...) (Relato de Marcos)

(...) Eu lembro que estava na sala bilíngue para Surdos, um professor convoca com os alunos assistiram um filme, mas sem legenda que filme era dublado. Os alunos surdos reclamam e professor aceitou cancelar o filme e, depois, outro dia, marca filme com legenda e deu certo. (...) quando sinal e sempre fui copiar com os alunos ouvintes ou, às vezes, professor avisa já está sinal. É verdade, muito ruim, que parece dependência com o aluno ouvinte, é ruim. (...) (Relato de Davi)

(...) Nenhuma acessibilidade na escola. Um dia estava os alunos assistirem um filme dublado, então, eu assisti até o fim e só entende imagem, mas não contexto. (...) não ouço nada. Quando o aluno ouvinte ouviu sinal e ele levanta e sai e eu copio com eles. (...) (Relato de Marta)

(...) Sim alguns professores fazer apresentar trabalho com data show para visual. Um dia professor prepara um filme, mas somente dublado. Fiquei paciência assistir até o fim. Já falei com o professor que cadê legenda? Ele falou que não tem. (...) quando tiver sinal e intérprete avisa já está sinal, mas, prefiro sinal luz. (...) (Relato de João)

Os 04 (quatro) alunos surdos afirmaram que faltava acessibilidade para surdos quando estudavam na sala bilíngue, mas não conseguiram explicitar os exemplos que eles acham serem essenciais, porém, relataram sobre o filme que os professores passavam na aula não terem legenda e que após a reclamação feita ao professor foi ouvido. Aceito, e, assim foi realizado as mudanças, mas não eram todos que reclamavam, muitas vezes, acabavam se acomodando e acabavam assistindo o filme sem legenda, o que não deveria acontecer, pois eles têm o direito de pedir que parasse a exibição do filme, que o

substituísssem por um legendado, caso não for possível, o professor deveria propor adiantamento da exibição do filme para outro dia, pois à escola respeitar e reconhecer os direitos e os deveres de seus alunos.

Quanto à sinalização que é utilizada na escola para anunciar intervalo ou troca de professores, todos eles confessam que na hora da sinalização, que anuncia intervalo e/ou troca de professor, eles se levavam pelos colegas, que se levantavam e os seguiam. Já o aluno João que dependia do intérprete de Libras para avisar quando a sinalização sonora é tocada, sabendo que não é a função do intérprete de Libras, pois fazendo isso estigmatiza-o. Apesar de parecer uma coisa mecânica, não é tão simples, pois tolhe a autonomia e independência do sujeito, que fica à mercê de um outro, intérprete de Libras e/ou colega ouvinte, chamar os alunos surdos para avisar sobre a sinalização.

No entanto, a escola precisa adequar a sinalização, de acordo com as necessidades específicas dos alunos surdos, conforme já é proposto/orientado pelo Ministério da Educação (MEC), na coleção Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Surdez, que cita sobre o uso de sinalização luminosa na sala de aula que tem alunos surdos:

(...) o professor deve recorrer ao estímulo visual, desde a pintura, o alarme de luz, a campainha luminosa (BRASIL, 2006 p.29)

(...) uso da campainha que assinala o começo e o fim do recreio, da fala da diretora, da professora. (...) (BRASIL, 2006, p.38)

A orientação já existe desde o ano de 2006, porém, até no momento não é utilizado na sala de aula que tem alunos surdos, no entanto, ressalta-se que as escolas precisam adequar a sinalização de acordo com a especificidade do aluno surdo, colocando campainha com luz em cada sala de aula, conforme cita a Coleção Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Surdez. Nesta parte, foi perguntado aos alunos surdos se os profissionais da escola: a merendeira, a secretária e os diretores, sabiam Libras e se todos devem saber Libras e a sua importância. Todos os 05 (cinco) alunos disseram que a maioria dos profissionais não dominam a Libras, somente um aluno diz que só a diretora que sabe, porém, foi indiscutível a opinião de todos sobre a necessidade e a importância dos profissionais em aprender Libras, principalmente, os diretores, coordenadores e secretária, explicitada nos seguintes relatos os alunos surdos transcritos abaixo:

(...) Acho que importante aprender Libras porque qualquer problema como vou falar com diretoria ou coordenadora. Melhor explicar mais

fácil direto coordenador ou diretoria. (...) Agora atual escola coordenadora sabe libras? Nada, nenhum, ZERO! (...) (Relato de Daniel)

(...) Sim importante. Na sala bilíngue tem vice, professora, supervisora e coordenadora também merendeiras sabiam Libras. Agora nada, piorou demais. (...) quando termino oitava série e depois eu voltei, no trabalho na da escola, que não tinha sala bilíngue, mudou muita coisa, pior, por exemplo, não tem sinalização na sala de aula, só única diretoria sabe Libras, por causa irmã dela surda, e merendeiras tem uma, mas é básico. (...) (Relato de Marcos)

(...) Sim, precisa muito, porque se um aluno quer falar direto, mas eles não sabem Libras. (...) Eu estudava na sala bilíngue que alguma sabe Libras, por exemplo: diretoria, coordenadora, secretaria, também merendeiras sabem pouco Libras, é melhor do que a atual escola, está piorando quase nem sabe Libras. (...) (Relato de Davi)

(...) Também secretaria que um dia preciso pegar declaração ou outros como vou comunicar com eles. Eu gostaria de falar com diretoria coisa particular do que com intérprete de Libras. Minha opinião é OBRIGATÓRIO. Agora está melhorando na escola que eu percebo. Prefiro independência, direto falar com os funcionários. (...) (Relato de Marta)

(...) Só tem uma diretoria sabe Libras porque irmã dela é surda. Nem outros sabem Libras, mas eu quero que eles têm que aprender a Libras mesmo. (...) (Relato de João)

No relato acima verifica-se que todos os alunos desejam que os funcionários que trabalham na escola onde estudam saibam Libras, com o argumento de isto lhes garantiria maior independência para as devidas solicitações a serem realizadas sem a necessidade de contar sempre a presença de um intérprete de Libras, considerando também, que, às vezes, eles não podem ir interpretar para os surdos, junto com a diretora, por exemplo, porque eles estão interpretando em sala de aula para outro colega surdo. De fato, se todos conhecessem a Libras a autonomia e independência dos alunos estaria garantida.

Como é de conhecimento de todos, mediante aos relatos anteriores dos alunos, no qual, muitos deles, preferem profissional que saiba Libras. Nos seus relatos citam a sua necessidade como referencial para afirmar tal demanda, como, por exemplo:

- a) o fato de eventualmente, eles precisarem fazer alguma reclamação e/ou tratar de um assunto particular com a diretora terem condições de fazer sem intermediários;
- b) se a direção aparecer na sala para chamar atenção de algum problema e, naquele dia, o intérprete de Libras não se encontrar, como poderia ser tratado o assunto com os estudantes Surdos?

c) ainda, sobre a necessidade de os funcionários da secretaria terem o domínio da Libras, se o estudante surdo for procurar o setor para pegar os documentos se o funcionário não souber Libras, dificulta a solicitação.

Portanto, fica explícito que, nestes casos, o direito à informação e autonomia dos estudantes está sendo lesado.

O depoimento feito pelo aluno Marco nos demonstra um ponto importante a discutir, pois desabafa, que antes quando se estudava numa escola com sala bilíngue para os surdos, a comunicação com os profissionais era melhor do que na atual escola com sala mista. Porque antes na escola com sala bilíngue para Surdos quase todos os funcionários sabiam Libras, diferente da realidade de hoje com nesta escola, pois, a maioria profissionais que lá trabalham não sabem quase nada de Libras. Tal fato, contraria o exposto no Decreto 5.626/05, segundo o qual a escola deve difundir o uso da Libras em todo o ambiente escolar, neste caso, todos os profissionais envolvidos devem saber Libras para se comunicar com os alunos Surdos que estudam na escola.

B. Professores

Foi realizada a transcrição da entrevista realizada em Libras pelo pesquisador, pelo intérprete de Libras que a transcreveu para a Língua Portuguesa. Reforçamos novamente que os relatos foram mantidos com a originalidade de seus usos nos termos e contextos que foram realizados.

Foram apresentadas 05 (cinco) questões acerca da experiência e formação para trabalhar com os alunos surdos na sala bilíngue e sala mista e a visão sobre o ensino aprendizagem aplicados aos alunos surdos na política atual.

A primeira questão realizada aos professores, foi sobre o tempo de experiência que possuíam como professores dos alunos Surdos e qual era o seu domínio e conhecimento em Libras. Todos os 04 (quatro) professores que participaram da pesquisa disseram ter certo tempo de experiência com os alunos surdos, ora como professores dentro da sala de aula, ora como professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, ainda todos eles, disseram ter algum domínio e conhecimento em Libras.

(...) Sim. Trabalhei com alunos surdos na sala de recursos, como professora da Sala de Recursos, por 03 anos e meio. Atualmente, também trabalho com alunos surdos, no AEE da sala de recursos. (...)
Sim. Fiz meu primeiro curso de Libras na graduação, oferecido pela

UFU. (...) (Relato de Aline) (...) Sim já tive e continuo tendo esta experiência. (...) Sim. Em 1998 quando tive meu 1º aluno surdo procurei me capacitar para poder ajudá-lo em sala. Desde esta época para cá, procurei fazer cursos na área da surdez. Eu fiz até o intermediário. (...) (Relato de Barbara)

(...) Sim, já tive experiência com aluno surdo, eu dava língua portuguesa, para uma sala de 3º e 4º série de surdos, inclusive tinha o instrutor e a professora também usava a Libras, eu não usava a Libras só falava em português. (...) Olha, eu sabia muito mais Libras do que eu sei agora, eu sei muito pouco porque o pouco contato que eu tenho tido com os surdos fez com que eu me esquecesse, eu acho que para a gente usar bem a Libras tem que estar em constante contato com o uso dela. (...) (Relato de Carolina)

(...) Já, já trabalhei em sala de surdos e já trabalhei com atendimento especializado com surdos. (...) Sei Libras, eu aprendi, comecei a aprender com meus alunos e depois senti necessidade de fazer o curso. (...) (Relato de Ana)

Observou-se que a maioria das professoras tem experiência com os alunos surdos, trabalhando como regente de sala de aula, porém, uma professora que tinha experiência de sala de aula com os alunos surdos, agora atua com eles no AEE, e somente uma professora que teve experiência de trabalhar com os alunos surdos no AEE.

Foi observado nos relatos que as 03 (três) professoras citadas como regente em sala de aula tiveram a experiência com os alunos Surdos em escolas de modelo de sala de aula diferente - sala bilíngue e mista. No mesmo relato, as professoras afirmam que têm domínio e conhecimento em Libras desde o começo, que mantêm a sua prática²¹ até hoje, só a professora Carolina diz que perdeu a sua prática, porque não tem mais convivência direta com os alunos Surdos. A outra professora diz que aprendeu Libras, depois de certo tempo, trabalhando com os alunos surdos.

As falas demonstram que os profissionais iniciam seu trabalho sem ter conhecimento específico de como fazê-lo, no decorrer do seu exercício profissional vão aprendendo. Ora, para trabalhar com os alunos surdos os professores já devem estar preparados e capacitados, no caso, possuírem o domínio e conhecimento em Libras, conforme explicita o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22 determina que se organize, para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos

²¹ Prática aqui entendida como domínio e capacidade de uso da Libras na sala de aula e em contextos comunicativos com os estudantes Surdos.

iniciais do ensino fundamental;
II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.17)

No entanto, quando o professor tiver um aluno Surdo, é essencial que busque cursos, formação, capacitação na área de Libras, pois o decreto cita que os surdos devem ter a sua língua respeitada e a mesma deve ser adotada na sala de aula, ainda ser proporcionado pela escola o seu ensino e divulgação.

Considerando a experiência das professoras com os processos de escolarização com os alunos Surdos, lhes foi questionado sobre qual seria o melhor recurso e/ou maneira de trabalhar com os alunos Surdos, ponderando a sua vivência como regente em sala bilíngue para surdos e em sala mista, sustentando o seu ponto de vista. Foi lhes oferecido um espaço para que pudessem dar sugestões de melhorias para o trabalho com os alunos Surdos. As quatro professoras relataram que:

(...) acredito que a melhor forma de trabalhar com estudantes surdos seja com o professor bilíngue e o aluno surdo. Na sala de aula comum, os professores não sabem Libras e não foram formados para atender as necessidades dos alunos surdos, direcionando as metodologias de ensino para os ouvintes. (...) (Relato de Aline)

(...) para mim primeiramente o professor tem que saber a Libras, pois ele precisa do contato direto com o aluno, para ter retorno do seu conteúdo, sem alguém intermediando, para que a resposta do aluno seja na íntegra. Já trabalhei de duas formas diferentes: sala só de surdos e a inclusão na sala regular comum. Os dois têm pontos positivos e negativos, mas, para mim, a sala de surdo até o 7º ano com professores com conhecimento em Libras seria o ideal e depois 8º e 9º ano incluí-los na sala comum. (...) (Relato de Barbara)

(...) Olha, eu vou falar a minha opinião, eu sei que existem diversas vertentes, cada um fala uma coisa, mas eu gostava da sala de surdos, eu acho que o aproveitamento era melhor, eu acho que numa sala de aula tem que ter uma estrutura muito bem organizada que não é o caso, então eu acho que a sala de surdos era melhor tendo oportunidades e convivência com alunos “ditos normais”, (...) (Relato de Carolina)

(...) Eu penso que a educação, no ensino fundamental até o 5º ano, que tem que ser um professor que domina a Língua de Sinais, numa sala com todos os alunos juntos onde a gente vai trabalhar com muito recurso visual e (...) (Relato de Ana)

Foram apresentados vários pontos de vistas entre as professoras, porém todos foram coincidentes ao afirmar que a melhor forma de se trabalhar com os Surdos seria aquela situação em que os professores fossem bilíngues, isto é, dominassem a Libras, como também, acreditassem que os Surdos devam ser instruídos durante a escolarização, principalmente, nos anos iniciais em classe bilíngue para Surdos, porque são escolarizados tendo a Libras como a primeira língua. Argumentam que diante da experiência que tiveram trabalhando com os alunos Surdos, este modelo de classe bilíngue seria o melhor para os alunos Surdos, corroborando com os achados de Kubaski e Moraes, (2009, p. 3414):

A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Como defende Bouvet (1989); Penfield & Roberts (1959) em relação no desenvolvimento das crianças através da Libras:

A língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento (KARNOOP, 2002, p.25).

Por fim, somente a Língua de Sinais permitirá que sejam restabelecidas, para a criança surda, as condições naturais de apropriação da linguagem e precisa, como já mencionado anteriormente, ser a linguagem materna de todos os sujeitos surdos.

No entanto, reitero com as professoras que dizem os alunos surdos dos anos iniciais devem ser escolarizados em classes bilíngues que tem a Libras como a primeira língua e Língua portuguesa como segunda língua, contado inclusive com os professores qualificados em Libras, pois as crianças surdas devem ter contato com a Libras o quanto antes melhor, e o convívio com os outros alunos surdos e professores nas escolas, conforme observa Sacks (2010, p.59):

Nascemos com nossos sentidos; eles são “naturais”. É possível desenvolvermos sozinhos, naturalmente, as habilidades motoras. Mas não podemos adquirir sozinhos uma língua: essa capacidade insere-se numa categoria única. Não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por uma outra pessoa que já possui capacidade e competências linguísticas. É

somente por meio de transação (ou, como diria Vygotsky, “negociação”) com outra pessoa que a linguagem é desenvolvida.

Nesse caso, a escola precisa mudar a estrutura para que os alunos Surdos tenham o contato com a Libras massivamente em todo o ambiente escolar, seja com os outros surdos e/ou de professores usuários de Libras, para efetivar a comunicação e com ela desenvolver a linguagem, essencial como a língua natural para Surdo. Como demarcado por Sacks (2010), que os alunos surdos não podem se desenvolver linguisticamente sem outros alunos Surdos.

Dessa forma, enfatizamos que não importa o *locus* onde os Surdos estudem, em sala bilíngue e/ou em sala mista, desde que eles tenham acesso, contato cotidiano com a Libras, com outro par Surdo com metodologias acessíveis para que eles possam ter acesso ao conhecimento e apreendê-lo. Porém ele, historicamente, só encontrou estas condições em classes bilíngues, como foi relatado pela maioria das professoras que atribuíram seu posicionamento frente um olhar a partir da experiência vivenciado sobre dos dois modelos educacionais para Surdos.

Em seguida, foi verificado com as professoras se perceberam alguma mudança no desenvolvimento dos alunos Surdos quando atuavam/atuam nas classes bilíngues e nas salas mistas para os Surdos. A partir deste, foi relatado os pontos observados nas mudanças a partir da sala bilíngue e da sala mista, tanto no conteúdo, quanto na formação, como também, a sua qualidade, cujo os seus pontos de vistas, foram registrados através dos relatos abaixo:

(...) Sim. Conheci algumas escolas bilíngues e também ouvi relatos de quando existiam salas bilíngues na escola regular. É notável que a aprendizagem dos conteúdos do aluno surdo nas escolas ou salas bilíngues é mais satisfatória. (...) (Relato de Aline)

(...) Sim, os alunos que foram trabalhados na sala separadas chegaram a uma universidade, já os outros estão tendo dificuldade até para concluir o ensino médio. (...) (Relato de Barbara)

(...) Olha, eu acho que quando eles estavam na sala de aula eles aprendiam mais rápido, principalmente, devido à presença do Instrutor, os Instrutores era um apoio muito valioso dentro da sala de aula, e, então, eu acho assim, que o processo dos alunos era mais produtivo. (...) (Relato de Carolina)

(...) Não, eu acho que a potencialidade deles é a mesma, eu acredito que eles aprendem do mesmo jeito que o ouvinte aprende, o que depende aí é o processo que o professor vai usar para estar ensinado a ele, mas eu acredito que a aprendizagem dos dois é igual. (...) (Relato de Ana)

As 03 (três) professoras detectaram a existência de diferenças no aprendizado dos alunos surdos, quando estudavam em escola com salas bilíngues para Surdos, na qual se verificou ser bastante notável o desenvolvimento dos Surdos e, uma outra, usou como exemplo, a diferença no desenvolvimento dos surdos em dois modelos, dizendo conhecer algum aluno que estudou neste modelo de sala bilíngue para Surdos conseguiu ingressar numa universidade de ensino superior. 01(uma) professora afirma não perceber alguma diferença de desenvolvimento entre Surdos e ouvintes, pois acredita que os alunos Surdos têm a mesma potencialidade que os demais ouvintes, o que interfere é o processo que o professor adota na sala de aula. Ou seja, não é o tipo de classe que vai determinar o desenvolvimento dos Surdos, mas a metodologia de trabalho. Estes últimos posicionamentos nos fazem questionar: é possível a adoção pela professora de um processo pedagógico para ser trabalhado igualmente para Surdos e ouvintes? É possível adequar um processo com as especificidades dos surdos numa sala mista?

No entanto, acredito que eles devem basear neste questionamento antes de afirmar, pois todas as outras professoras disseram que os alunos Surdos aprendem mais rápido numa sala bilíngue do que na sala mista. Acreditando que a sala bilíngue proporcionará aos alunos Surdos a mesma capacidade de aprender os conteúdos como quaisquer outros alunos ouvintes.

Porém, atualmente, a região de Uberlândia não tem, em nenhum lugar, uma classe ou escola bilíngue para Surdos. Apesar dos relatos das professoras confirmarem a diferença de ensino aprendizagem aos alunos surdos de maneira positiva, esta realidade ainda não é vista desta forma pelos governantes municipais e estaduais envolvidos com a política da educação dos surdos.

Como foi visto nos relatos acima, muitos deles tinham e, outros ainda têm, um certo tempo de experiência com os alunos surdos, portanto, nesta parte procuramos verificar se elas receberam algum preparo/conhecimento para atuar com os alunos Surdos durante a sua formação inicial, sobre disciplina de Educação Especial e qual foi a sua contribuição com a educação dos surdos ou fizeram algum outro curso de formação continuada da área de Educação Inclusiva. Os dados nos mostraram que as 04 (quatro) professoras tiveram formação distintas conforme mostra abaixo.

(...) Não, pois apesar de ter concluído o curso básico de Libras, durante a graduação foram poucos os momentos que abordaram a questão da inclusão escolar. (...)Sim. Fiz o curso de especialização em Educação

Inclusiva, oferecido pela Faculdade Católica de Uberlândia. (...) (Relato de Aline)

(...) Não me senti preparada e nem segura, mas com o passar do tempo os alunos também me ajudaram muito e hoje me comunico bem com eles tanto no cotidiano como no desenrolar do conteúdo, (...) Sim. Fiz pós-graduação, pois achei importante já que estava trabalhando com crianças especiais tanto no regular como no atendimento educacional especializado no qual comecei a trabalhar em 1998 até junho de 2015. (...) (Relato de Barbara)

(...) Olha, na época que eu ficava na sala de aula, na minha época não tinha surdo na sala de aula não, mas eu sinto que quase nenhum professor está preparado pra receber o aluno surdo na sala de aula não, precisa ter uma boa vontade de procurar conhecimento de procurar um entrosamento com os professores do AEE (...) Eu fiz sim, eu fiz uma pós-graduação em educação especial na UFU e na área da psicologia. Inclusive, quando eu fiz a pós-graduação meu trabalho final foi sobre surdez. (...) (Relato de Carolina)

(...) Então, é porque o meu processo foi diferente, eu primeiro recebi o aluno surdo depois que eu fui estudar, então eu já tive essa disponibilidade pra aprender com ele primeiro e depois ir pro embasamento teórico, eu fiz primeiro a prática depois a teoria, eu fui estudar por causa do aluno surdo. (...) Já, eu fiz muitos cursos de extensão no CEMEPE e fora e fiz também uma especialização em educação inclusiva pela Universidade Federal do Ceará. (...) (Relato de Ana)

Todas as 05 (cinco) professoras relataram que não tiveram alguma formação específica para surdos no curso de formação inicial, quando começaram a atuar com os alunos surdos estavam despreparadas, só depois de se deparar com um aluno na sala de aula que começaram a procurar um curso de Libras para conhecer mais a Cultura Surda com ela possibilitou-os a trabalhar mais com os alunos Surdos de forma mais tranquila, sem algum tipo de problema.

Destaca-se que os depoimentos dos professores participantes da pesquisa evidenciam que nas escolas que se dizem "inclusivas" presencia-se uma situação em que o surdo não vê nem sua língua nem sua cultura reconhecida. Assim, pode-se afirmar que, “não basta a existência de leis que determinam a inclusão de um aluno surdo em uma escola regular, é necessário a construção desta realidade, o que demanda tempo (ARANTES, SOUZA, EDUFU, 2014 p. 88).

Depois de concluir um curso de formação, com o curso de Libras, algumas delas ainda continuam se aperfeiçoando e outras procuraram se especializar mais na educação dos Surdos fazendo curso de especialização de Educação Especial e Educação Inclusiva.

Acreditamos que todos os professores que atuam na sala de aula, com os alunos Surdos ou ouvintes devem sempre buscar e/ou continuar a sua busca por mais formação, na área de educação especial e/ou educação dos Surdos, quando possuem alunos que demandam por estes conhecimentos, que serão fundamentais para a sua qualificação e, assim poder oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

No fim, a busca por mais formação com a realização de cursos curso de formação continuada, seja de extensão e/ou de especialização ou aperfeiçoamento é relevante e essencial para a formação dos professores que atuam na sala de aula, neste caso deste estudo, com os alunos surdos porque enriquecem os conhecimentos sobre a educação dos Surdos em quesitos como a sua língua e cultura surda, a sua diferença, etc. além de os auxiliar a compreender os conceitos envolvidos com a educação inclusiva e a educação especial entre outros.

Depois de relatar sua experiência e formação sobre a educação dos surdos foi questionado aos professores sobre como era a sua relação com os alunos Surdos e como transcorria o processo de lotação destes em uma determinada salas/série com os surdos ou não. A maioria das professoras relatou que foi muito prazeroso e satisfatório o trabalho no período que trabalharam com os alunos surdos, que tiveram alguma insegurança, mas nada como a formação para minimizar esta dificuldade, como relata algumas no depoimento abaixo:

(...) No começo, mesmo eu tendo cursos de Libras e a especialização em Educação Inclusiva, eu me senti um pouco insegura por causa da comunicação. (...) Comecei a trabalhar com alunos surdos na sala de aula comum há apenas um mês. Percebi que cada professor trabalha de uma forma, alguns são mais acessíveis e se esforçam para atender as peculiaridades dos surdos, mas outros deixam a responsabilidade para o intérprete de Libras. (...) (Relato de Aline)

(...) Para mim foi algo muito especial, amo trabalhar com surdo, gosto da língua de sinais. Na época cheguei pagar aula particular de LIBRAS, pois tinha sede de aprender para poder trabalhar na sala com meus alunos e não deixá-los de lado. (...) Quando a PMU trabalhou com salas separadas eu acompanhava os alunos da 5ª série até a 8ª série com no máximo 10 alunos sala era muito bom, pois trabalhava as dificuldades de cada aluno até que todos chegassem ao mesmo nível, hoje já é mais difícil na sala comum sala lotada de 30 alunos e não dá para ter um atendimento que era quase individualizado, tento fazer o que posso, mas não tem sido fácil. (...) (Relato de Barbara)

(...) Olha, eu acredito que a minha relação tenha sido muito boa, eles se sentiam muito à vontade comigo e parece que gostavam muito de mim apesar de considerarem a tia Vanda muito brava, mas eu me dava muito bem com eles, eu gostava muito, era uma relação muito autêntica, uma

relação muito verdadeira. (...) Não, e não trabalhei um ano todo com uma sala de surdos, eu não trabalhei diretamente, no AEE havia outras professoras que eram mais preparadas do que eu na época, então elas é que geralmente atendiam os surdos. (...) (Relato de Carolina)

(...) Sim, trabalhei muito tempo com sala específica de surdez, já dei aula na sala com ouvinte e o surdo inserido e a minha relação sempre foi muito tranquila porque eu sempre gostei muito dessa comunicação, então pra mim nunca tive problema nenhum com o aluno com surdez, quando era necessário eu ficava brava, chamava atenção, elogiava se precisasse pra mim sempre foi muito tranquilo a minha relação com o surdo. (...) (Relato de Ana)

Nos relatos acima, evidencia-se que muitas delas estavam despreparadas quando se deparou com os alunos surdos na sala de aula e com o tempo foi se aperfeiçoando com cursos e com o apoio dos outros profissionais, no fim deu certo a parceria.

A professora Bárbara diz que era muito especial para ela trabalhar com os alunos surdos, e a sua relação com os alunos surdos era satisfatória, porém, a sua relação hoje, com os mesmos, é menos do que queria devido ao grande número de alunos que tem na classe mista, o que o impossibilita de dar uma atenção maior e individual aos alunos Surdos. A professora Ana afirma que a sua relação com os alunos surdos é tranquila tanto em sala bilíngue como em sala mista, pois acredita que seu domínio com a Libras a ajuda bastante. E a professora Aline diz que tinha muita insegurança e a sua relação era limitada e acredita que o fato de serem muitos alunos, sobrecarrega e dificulta o estabelecimento da relação com o aluno Surdo, deixando-o para o intérprete de Libras.

Nas falas ficam evidentes as dificuldades relacionadas aos aspectos estruturais (condições materiais), pedagógicos e formativos para a realização de um trabalho significativo com os estudantes Surdos. Em seus posicionamentos, aparece que tais dificuldades interferem diretamente nas condições de ensino e de aprendizagem dos mesmos.

C. Gestores

A entrevista e a coleta de depoimentos dos gestores foram sustentadas com o mesmo procedimento feito com os professores, na qual foi feita a transcrição da entrevista realizada em Libras, registrado em vídeo com áudio pelo pesquisador, para posterior transcrição pelo intérprete de Libras para a Língua Portuguesa, destaca-se que durante a transcrição também foi mantido a originalidade nos usos de termos e contextos nos depoimentos relatados pelos participantes desta pesquisa.

Foram elaboradas 06 (seis) questões acerca da sua experiência e formação para trabalhar com os alunos surdos na sala bilíngue e sala mista, a sua visão sobre o ensino aprendizagem aplicados aos alunos surdos na política atual e, por fim, como era administrada a formação, a organização curricular e de salas durante a sua gestão. Ressalta-se que nesta análise contamos com o ponto de vista de uma diretora da escola inclusiva que se dispôs a participar desta pesquisa.

A primeira questão, buscava identificar se a gestora tem/teve alguma experiência com os alunos surdos antes e durante a sua gestão, somente como diretora e/ou também como professora. Em seguida, foi questionada se possuía algum domínio e/ou conhecimento sobre a Libras, as questões foram relatadas de forma objetiva e detalhada pela diretora no depoimento abaixo:

(...) Sim, eu já tive a oportunidade de trabalhar na escola com sala mista nos anos de 1994 a meados de 1998, fui para o CEMEPE e ainda tive contato com alguns funcionários da rede municipal (...) Já esqueci boa parte, é um ou outro sinal que eu consigo fazer, mas eu sou curiosa, quando eu encontro seja no ônibus, praça, *shopping*, qualquer lugar que eu encontro pessoa, eu converso com as pessoas do meu jeito, (...) (Relato de Maria)

A diretora relata que nunca trabalhou com os alunos Surdos como professora somente como diretora, destaca que antes de atuar como diretora, trabalhou na Secretaria Municipal de Educação como analista e teve contato com os funcionários surdos que a secretaria tinha como equipe como o instrutor de Libras. Atuou como diretora da escola que recebia alunos surdos, numa sala bilíngue para surdos, agora, no entanto, não mantém contato com alunos Surdos.

Quanto ao seu domínio e conhecimento da Libras diz que teve durante um certo tempo, que se comunicava com os surdos em Libras, mas agora, não, pois perdeu a sua prática.

Foi perguntado a ela sobre qual era, em sua opinião, a melhor maneira e/ou recurso para trabalhar junto com os alunos Surdos. A mesma acredita que a melhor forma de se trabalhar com os surdos, seria com a presença de um intérprete de Libras, porém, vê a Libras como Língua estrangeira, não como a língua natural dos surdos, reconhecida pela Lei 10.436/2002, exigido que a mesma deva ser adquirida naturalmente como pode se observar no relato abaixo:

(...) Pra mim, onde há uma criança com deficiência auditiva deve ter o intérprete e todos devem fazer o curso, porque pra mim Libras é como se fosse Inglês, uma língua estrangeira em que todos devem aprender pra que todos possam se comunicar de maneira igual, sem diferença.
(...) (Relato de Maria)

Demonstra uma visão superficial sobre o sujeito surdo. A diretora defende a necessidade e a importância em unir todos os alunos ouvintes e surdos na escola, sendo o ensino e a aprendizagem mediada com o intérprete de Libras em sala de aula. Esta visão é discordada por Dizeu & Caporali (2005) onde defende que os surdos devem se integrar com os seus pares, tanto com os colegas surdos, como também com os instrutores de Libras, para que se desenvolvam, como se observa a seguir:

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em libras, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.588)

Entende-se que a Escola para todos é aquela que busca incluir os alunos, independentemente de serem Surdos em todo o ambiente escolar, oferecendo-lhes todo o suporte necessário para o melhor trabalho com os alunos. No caso dos Surdos, estes recursos não se restringem somente a oferta do intérprete de Libras. Ela é necessária, mas não pode ser considerada a única e a melhor maneira de ofertar uma educação significativa para esta parcela da população. Como foi dito no depoimento anterior pelo aluno Daniel, que quando estudava na escola inclusiva, onde lhe designaram intérprete de Libras, ainda sentia sozinho, sem oportunidade de se comunicar com os outros sujeitos, portanto, é essencial que além de intérprete de Libras, devam contar com a presença também de Instrutor Surdo.

Atuando hoje como diretora numa escola inclusiva, questionamos a mesma se recebeu algum tipo de preparo e orientação durante a sua gestão para lidar e trabalhar com os alunos Surdos através do curso de formação inicial que fornecia a disciplina de Educação Especial e/ou por meio de formação continuada na área da Educação Inclusiva e o que eles contribuíram com o enriquecimento do seu trabalho para a área da educação dos Surdos. A diretora diz que não recebeu formação inicial alguma nesta área, mas buscou alguns pequenos cursos de formação, porém no período que atua como diretora,

não obteve alguma formação e/ou orientação para trabalhar com os alunos Surdos, relatada no depoimento abaixo:

(...) Foi o que eu disse primeiramente, eu comecei nos anos de 96, 97 a fazer o curso de Libras, desculpa não sei, não quero citar nome, o nome eu esqueci, o nome do professor, mas uma pessoa muito bacana. Ele era ex-marido da Mirlene, eu esqueci o nome dele. Ele dava aula pra gente, assim de uma maneira muito bacana, então, foi muito positivo, eu comecei não dei continuidade por esse motivo, mudei de escola onde não tinha ninguém e a gente se perdeu, infelizmente. Lá na outra escola onde eu estava todas nós fazíamos, lá eu era supervisora escolar, então todas nós fazíamos, era um grupo grande, era mensal nosso curso e aulas era noturna, nós tínhamos prova todo mundo junto, quando eu vim para cá, aqui nessa escola, eu tenho só um e a professora está recebendo umas orientações pelo AEE na verdade (...). (Relato de Maria)

A diretora afirma no depoimento acima que antes de atuar como diretora da escola no ano de 1996 e 1997 fez um curso de formação continuada de Libras o qual foi bastante produtivo e proveitoso, porém, depois deste curso, não deu continuidade, porque foi designada para trabalhar em uma escola que não tinha alunos surdos. Não obteve formação e/ou orientação sobre a educação dos Surdos no período que atuou como diretora da escola.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE foi implementado nas escolas municipais como um estudo complementar, em horário de contra turno destinado aos alunos público da educação especial, na qual os surdos estão incluídos. O seu objetivo é ajudar os alunos surdos através das práticas pedagógicas que atendem as suas especificidades. Os professores que atuam no AEE nas escolas municipais de Uberlândia são designados a mais uma função, que é a de orientar aos professores que atuam na sala regular, que tem aluno surdo, de como trabalhar com o aluno Surdo dentro da sala de aula, por exemplo, uso de material visual, metodologia de ensino, relação e outras especificidades.

Na sequência, a diretora foi questionada se durante a sua gestão havia proporcionado algum curso de formação aos professores que atuam junto com os alunos surdos, argumentou:

(...) a professora, eu estou dizendo, pra que ela faça o curso de libras pra que compreenda melhor a criança e o ajude a ser alfabetizado das duas formas, porque pra mim, o mais certo, o mais correto, e ele vai desenvolver, como outra criança qualquer, e procuro atender com muita tranquilidade, tanto a família, quanto o aluno e todos são muito bem-vindos. (...)

A fala da diretora é muito superficial, pois apenas incentiva a professora a se aperfeiçoar, realizando curso de Libras para melhorar o seu trabalho com os alunos Surdos, acredita que além de melhorar a sua comunicação com os alunos Surdos contribuirá muito com o seu desenvolvimento e com a reformulação metodológica aplicada na sala de aula. Mas destacamos aqui que somente o curso de Libras não basta, os professores precisam complementar além do curso de Libras, com cursos de formação continuada sobre Educação dos Surdos, pois o de Libras é somente para aprimorar a comunicação entre professor e aluno surdo, diferente de outros cursos, que enriquecerão a formação pedagógica aos professores para trabalhar com o desenvolvimento dos alunos Surdos.

Foi pedido à diretora que relatasse sobre a sua relação com os alunos surdos se houveram fatos que atuou como diretora, os quais proporcionaram a diferença no desenvolvimento do aprendizado dos alunos surdos. No momento atual a diretora diz que não conta com alunos surdos na escola, porém teve alguma experiência nos anos anteriores, entretanto, a sua relação era mais restrita à família dos alunos do que com os próprios alunos Surdos, e a sua contribuição era a base de orientação com os seus familiares como cita no relato a seguir:

(...) Aqui nessa escola eu já passei, eu acho, que no máximo 04 alunos só, procurei receber a família de uma forma bem acolhedora, porque a gente sabe das dificuldades que eles encontram, não só o menino portador da surdez, (...) (Relato de Maria)

Esta medida precisa ser adotada em todas as escolas onde a família deve ser acompanhada. Como disse Skilar, (2000, p.8)

A participação da família no processo de aprendizagem de qualquer aluno se reveste da maior importância, como é sabido de todos. No caso de alunos surdos, essa parceria é particularmente significativa no transcorrer de todo o processo educativo que não se trata apenas de transferir para a família a responsabilidade de ensinar. O importante é envolvê-la no processo de aprendizagem do aluno ou, pelo menos, evitar que interfira negativamente. Quanto menor for a criança, maior será a necessidade da articulação professor/família, para que os pais possam ser orientados e ter dirimidas dúvidas e ansiedades podendo, assim, colaborar no desenvolvimento global e harmonioso do educando/aluno.

Apesar do papel da diretora ser voltado para a relação com as famílias, incluir as famílias de alunos, é essencial, o mesmo precisaria ocorrer com os alunos surdos, pois é

conhecendo e dialogando com eles que se poderá proporcionar um melhor o desenvolvimento, bem como, sendo-lhe possibilitador e conhecer sua língua, identidade e cultura.

Para encerrar a entrevista foi requerido à diretora que citasse as dificuldades que encontravam durante a sua gestão para a promoção do processo de escolarização de estudantes surdos. Foi citado que a principal dificuldade é o atraso que os alunos surdos possuem no aprendizado quando vão passando de séries

(...) Olha, quando eu recebo igual essa criança que eu recebi esse ano, chegou aqui, se você comparar o nível dele de escolaridade as outras crianças da mesma idade a gente vê que ele tem uma defasagem não por ele ser surdo, mas é o que estou dizendo quanto mais cedo a criança surda for inserida na escola pra que ela tenha, recebe o mesmo atendimento que a outra normal que é o ambiente alfabetizador que é a alfabetização em si ele vai desenvolver, então esse aluno que eu recebi qual que é a nossa dificuldade com ele, que ele já veio com um atraso escolar e aí eu vou ter que trabalhar com ele o anterior pra trazê-lo no que se diz certo na escolarização certa dele do ano que ele está, eu quero deixar claro que não é por ele ser surdo(...) as pessoas encontram muita dificuldade em trabalhar com o menino surdo nas séries iniciais, educação infantil e aí o tempo vai passando e quando ele chega no primeiro ano do ensino fundamental I, ele já traz um atraso, então isso fica difícil pra gente fazer as promoções, ele precisa ficar um tempo maior ali pra receber toda a parte pré-alfabetização. (...) (Relato de Maria)

A gestora afirma que tem muitas dificuldades em trabalhar com os alunos surdos na sala mista. Entre elas está relacionado o fato de que muitos surdos ingressam na escola com baixo nível de desempenho, alguns deles não acompanham o desenvolvimento como os demais colegas ouvintes, há necessidade de retornar aos conteúdos da série anterior a que o aluno surdo está matriculado. Destaca, ainda, que a maior dificuldade é de trabalhar com os alunos Surdos nas séries iniciais, pois estão na fase do processo de alfabetização. As mesmas dificuldades apresentadas não diferem das apresentadas pelos demais profissionais que atuam com os alunos surdos em classes mistas.

5.4 Análises e discussões dos resultados comparativos entre os grupos

Durante o processo de análise e discussão dos dados coletados com a entrevista realizada com os alunos Surdos, os professores, os ex-professores e a gestora utilizamos o estudo e a análise para se compreender a hipótese discutida inicialmente nesta pesquisa de as escolas da rede municipal de Uberlândia/MG não estarem preparados para receber

os alunos Surdos, em conformidade com a política da educação inclusiva implementada atualmente. A hipótese inicial foi comprovada através do estudo dos depoimentos dos participantes desta pesquisa, envolvidos com a educação dos Surdos.

No entanto, na análise, sob o ponto de vista geral, percebemos que todos os alunos Surdos acreditam e defendem o modelo de escola bilíngue para Surdos, porque o seu projeto político pedagógico se baseia na primeira língua natural dos surdos que é a Língua de Sinais, que não são aplicados nas escolas inclusivas, onde os currículos de ensino não são voltados à cultura, identidade da comunidade surda.

O mesmo é defendido por todas as professoras entrevistadas, pois no período que atuaram na sala bilíngue para Surdos, verificaram um crescimento e aprendizagem significativa dos alunos o que não ocorreu na sala mista, esta mesma visão, também inclui a professora que nunca atuou na sala bilíngue, mas como trabalha atualmente na educação inclusiva com o AEE, encontra tantos percalços e problemas que a faz supor que o modelo de educação bilíngue seja melhor para os alunos surdos.

Entretanto, esta proposta de educação bilíngue às vezes, é vista por algumas outras pessoas, como o modelo de educação que gera a segregação aos alunos surdos, o que não é bem real, pois, o que o modelo de educação bilíngue promove de fato é a inclusão do surdo, como também, garante o direito do mesmo ao acesso a sua língua, identidade e cultura própria das pessoas Surdas. Este modelo foi comprovado em várias outras pesquisas, ou seja, que os alunos surdos desenvolvem um aprendizado real, significativo, como também, melhora a sua autonomia e independência dando-lhes melhores suporte para buscarem conhecimentos e informações, minimizando seus problemas de insegurança, autoestima.

Na análise, observamos outro ponto importante, que fora discutido. Trata-se da necessidade de os profissionais terem uma formação adequada para atuar com os alunos Surdos, pois, a maioria dos alunos Surdos prefere contar com um professor que domine Libras, em detrimento do que intérprete de Libras. Porque com os professores bilíngues eles poderão obter um melhor desenvolvimento na aprendizagem dos conteúdos. Acreditam que tendo um professor com experiência e conhecimento em Libras melhor será a sua qualidade de ensino, com o uso de recursos didáticos visuais. Eles também comentam que a realidade é bem diferente, pois, muitas vezes, os professores, desconhecem o seu papel e acabam transferindo a sua responsabilidade no processo de escolarização aos intérprete de Libras, atitude extremamente repudiada pelo código de trabalho do professor e do intérprete de Libras.

Destacam que no tempo que eram matriculados na escola com sala bilíngue para os alunos Surdos contavam sempre com um professor fluente em Libras que gerou vários resultados positivos, tanto no seu desempenho escolar, como também, no seu desenvolvimento de aprendizado em geral, sendo ampliadas as condições de seu acesso à informação, transmitidas pelos professores direto na sua língua. Esta realidade fazia com que a relação que estabeleciam com os professores contribuísse ainda mais com o seu desenvolvimento.

Porém, esta mesma visão é contrariada pela gestora ao acreditar que os surdos devem contar com o intérprete de sala de aula, vista como uma peça importante para o seu desenvolvimento dentro da escola, porém conforme diz Guarinello (2007, p.48) ao reiterar que:

(...) para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes.

Neste caso, as escolas precisam contar, além de professor fluente em Libras, com a presença de instrutor de Libras, como o principal responsável pela mediação de contato da Libras a ser promovido às crianças surdas. Para isso, a política pública de ensino carece de promover formação aos professores no conhecimento em Libras, como também, qualificar o Instrutor de Libras para atuar na educação dos Surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um ponto final em um trabalho é sempre uma tarefa difícil. Mas em se tratando de trabalhos acadêmicos, esta é uma necessidade. Aqui, porém, são expressas as possibilidades e os desejos conquistados e despertados. É um ponto final e um ponto de partida. Quiçá, vários pontos de partida e chegada!!! (SILVA, 2015)

A educação bilíngue para surdos foi o tema central desta pesquisa. Discuti-la para além da questão das línguas envolvidas em sua configuração, tais como a formação e conhecimentos de professores sobre a língua; a acessibilidade atitudinal, comunicativa, e pedagógica utilizada no processo de escolarização dos surdos; a política pública para a Educação dos Surdos e, por fim, a relação e o desenvolvimento dos surdos no processo escolar, foram nossa principal preocupação.

No entanto, poder dialogar com outras áreas de discussão abordadas no decorrer desta pesquisa, em interface com a política linguística e educacional, nos permitiu ampliar o escopo da discussão, descentrando o nosso olhar de questões apenas linguísticas, o que acarretaria um reducionismo extremo na apreensão do objeto de nossa investigação.

É de conhecimento de todos, hoje em dia, que a Educação dos Surdos está constantemente envolvida em muitas discussões que ocorrem entre os governantes, os demais profissionais da área e a comunidade Surda, pois a Educação dos Surdos é contemplada com alunos Surdos que tem por si a marca diferencial no tocante ao uso linguístico e cultural, que não pode ser interferido em todo o âmbito social e educacional, conforme demarcado por Lima (2008, p.11?):

A importância da Libras como meio de comunicação e identidade entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a ação deveria ser feita no sentido de assegurar que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua (Libras). Devido às suas necessidades particulares de comunicação dos surdos, na qual a sua educação pode ser mais adequadamente nas escolas regulares.

Para respaldar a discussão e sua investigação, esta pesquisa, teve como o referencial teórico a discussão da legislação brasileira vigente, sobre o direito dos alunos S/surdos a uma educação de qualidade. Também usamos nesta pesquisa base de estudo sobre a formação dos professores que, na maioria das vezes, os deixam despreparados

para atuar com os alunos surdos na sala regular, por fim, uma breve retrospectiva histórica sobre a educação dos surdos em âmbito nacional. Nesta retrospectiva, me esforcei para não trazer um relato cansativo e repetitivo, dada à farta literatura já pesquisada, publicada, amplamente divulgada e acessível a qualquer pessoa que se interesse pelo tema. Contudo, o pequeno resgate histórico que fiz teve como função levar o leitor a compreender melhor a política para a Educação dos Surdos adotada atualmente.

O corpo desta pesquisa discutiu, inicialmente, sobre a educação bilíngue para Surdos no Brasil que se desenvolveu após o século XXI, sendo espalhada por todas as regiões até chegar em Uberlândia no ano de 2002. Neste ano de 2002 a 2004, a educação bilíngue, compunha a realidade dos alunos Surdos de várias classes, de diferentes séries, do primeiro ao nono ano (antigo pré-escolar a oitava série). Na época, demonstrou uma evolução significativa no desenvolvimento dos alunos Surdos. Em 2005 a educação bilíngue foi sancionada em instância federal o decreto 5.626/2005 no capítulo VI, artigo 22:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Apesar da educação bilíngue estar sendo assegurada pelo Decreto 5626/05, como demonstrado acima, aqui na região de Uberlândia a mesma não é assegurada aos alunos surdos, pois não tem mais classe bilíngue para Surdos em toda a rede de ensino municipal/estadual, reformulada no ano de 2005. Através da política interna implantada a partir deste ano, se realizou o fechamento das classes bilíngues para Surdos. Este fato foi marcado pela a comunidade surda uberlandense como um período triste. Os alunos Surdos foram espalhados e matriculados nas escolas, denominadas inclusivas, sem professores com domínio em Libras, nem intérprete e instrutores de Libras. A retomada destes profissionais foi-se desencadeando aos poucos com o passar dos meses.

Destaca-se aqui, o fato de que legalmente, no Brasil, todas as escolas são inclusivas e o país possui um longo arcabouço legal que respalda tal opção, logo há no mínimo alguns cuidados remanescentes deste fato:

a) a designação escola inclusiva, é um pleonismo, pois não carece de tal denominação, considerando que a legislação nacional não oferece outra possibilidade;

b) todas as escolas precisam recompor sua forma de trabalho, organizando-se para a qualificação de seus profissionais para receber todos os alunos que por ventura a procurarem, independentemente de suas condições, sensoriais, físicas e mentais;

c) a educação bilíngue para surdos é um direito e não um privilégio, como muitos educadores e gestores pensam;

d) a formação de professores bilíngues é um desafio e necessidade garantidos legalmente, etc.

Estes aspectos, foram revitalizados com a reformulação da política atual proposta pelo Ministério de Educação.

A Educação Inclusiva apresenta/ou problemas generalizados para o desenvolvimento dos Surdos. Na região de Uberlândia não foi diferente, pois apresentou, principalmente os problemas relativos às condições de aprendizagem dos alunos na Educação Inclusiva em salas mistas, devido ao fato de a maioria das escolas não ter professores regulares que dominem a Libras. O mesmo ocorria com os professores do Atendimento Educacional Especializado que não dominam Libras, sabendo de a necessidade dos professores explicar os conteúdos aos alunos Surdos, surgiu a figura do profissional que pudesse mediar este contexto: o intérprete de Libras educacional, porém, nem todas as escolas conseguem contar com um intérprete de Libras para atuar na sala de aula, para acompanhar os professores. Algumas escolas oferecem intérprete de Libras aos alunos Surdos no ensino fundamental e os alunos surdos da educação básica contam somente com o professor com domínio em Libras no AEE e com o Instrutor de Libras também no AEE.

A preocupação central deste estudo é decorrente:

a) dos problemas que a Educação dos Surdos está enfrentando atualmente, no tocante aos mecanismos a serem desencadeados para a sua escolarização aliada as inquietações oriundas da falta de profissionais com formação e conhecimento para atuar com os alunos surdos e da falta de acessibilidade necessária na escola;

b) também, da minha inserção na comunidade surda, envolvido com a Educação dos Surdos na cidade de Uberlândia, onde resido atualmente.

Essas questões me inquietam muito, pois, acredito na capacidade dos Surdos e nas suas potencialidades. Para tanto, espero que esta pesquisa possa colaborar com o

desenvolvimento continuado de estudos nessa área, bem como, na melhoria das políticas chamadas inclusivas para os sujeitos Surdos.

Contudo, esta pesquisa vai ao encontro dos estudos da política de educação inclusiva nas escolas municipais públicas do município de Uberlândia com a finalidade de detectar as dificuldades existentes na política inclusiva, no processo de escolarização dos Surdos, no período de 2002 a 2014. Para isso, foi utilizada como base para esta pesquisa a metodologia de abordagem qualitativa.

Ao trabalhar com a entrevista para a coleta de relatos e depoimentos, foi outro grande desafio enfrentado nesta pesquisa, já que houve um esforço nosso em tentar não “monumentalizar” os depoimentos realizados através de vídeos em Libras e os documentos escritos em que essa rede de percepções fora materializada. Assim, a pesquisa buscou, primeiramente, analisando a literatura corrente, em uma visão panorâmica, mas nem por isso, aligeirada, dar visibilidade às concepções de ensino que marcaram o campo educacional dos surdos, na modernidade, apontando-se para a predominância do ideário da educação inclusiva que ocorre atualmente nas práticas educacionais dos professores. Este sendo entendido não só pela aplicação estrita de métodos sob a visão de ouvintes, mas, sobretudo, pelo discurso e prática da educação de Surdos de os integrar e de os incluir em classes bilíngues e mistas.

Os depoimentos realizados com os participantes se relacionou um pouco com a experiência vivida e sentida na pele por este pesquisador, sobre os diferentes discursos e práticas de educação dos Surdos em classes bilíngues e mistas abordadas nas entrevistas. Esta vivência está relacionada a minha atuação como membro da comunidade surda e pai de dois filhos, ambos surdos, como já foi dito no início da pesquisa, a educação desses dois filhos, foi percorrida com muita dificuldade na escola, na qual foi preciso junto com a minha esposa reivindicar os direitos a serem garantidos para que os mesmos tenham uma educação de qualidade, assegurados pela LDB que propõe as adaptações curriculares que visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades específicas, inclusive os alunos Surdos, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar.

Consultando, nas políticas públicas que apresentam retrospectiva histórica, vários insucessos e fracassos na Educação dos Surdos persistentemente reforçados e comprovados na análise das entrevistas, em que os participantes disseram que, atualmente, a educação dos surdos numa perspectiva da política de educação inclusiva está piorando a cada ano.

Diante disto tudo, foi possível reafirmar que o bilinguismo surge nesta pesquisa como a proposta de intervenção educacional em toda a rede municipal de ensino na região de Uberlândia, desde na educação infantil até o ensino fundamental, etapas da educação básica (primeiro ao quinto ano de ensino fundamental), pois os dados demonstram que a educação bilíngue atende melhor às especificidades linguísticas dos alunos Surdos, contempla o trabalho com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, traz em seu âmbito a preocupação com a construção da identidade e a questão cultural. Tem como premissa a Língua de Sinais como língua natural para o Surdo e, portanto, sua primeira língua.

Além destes, a educação bilíngue, também, permite que o Surdo possa existir na diferença. Com uma língua visual que atende suas necessidades, ele deixa de ser tomado como “deficiente” em relação aos aspectos e às limitações ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada, na qual destaco aqui, os 04 (quatro) principais fatos que nos instiga a atribuir a importância de assegurar a educação bilíngue para os surdos, neste caso na região de Uberlândia:

a) Primeiro, é que o uso da Língua de Sinais nesse espaço possibilita que ele estabeleça relações de pensamento equivalentes, no que tange a abrangência e a complexidade, permitindo o desenvolvimento cognitivo e o estabelecimento das mais diversas relações, conceituais, extrapolações, criatividade etc., podendo ajudar a estimular as crianças Surdas a uma maior interação nos valores sociais como respeito, educação, amizade, união e amor. Portanto, será a língua de instrução que permeará todas as áreas do conhecimento e disciplinas que compõem o currículo tais como os projetos de visita técnica: passeio no circo, esportes, lazer, teatro e vários lugares.

Há que se atentar, ainda mais, no fato de que 90% das crianças Surdas serem filhos de pais ouvintes, que não possuem nenhuma experiência com surdez e, às vezes, até mesmo haja um total desconhecimento.

Nesses casos, principalmente, começa a necessidade de se criar a estimulação precoce. Assim, ao nascer um bebê Surdo, logo se matricula na escola para estimulação na primeira língua dele. Na fase escolar, cria-se a classe bilíngue para surdos. As responsáveis pela Educação dos Surdos podem buscar apoio ajuda com as pessoas mais experientes envolvidas na Educação de Surdos e/ou movimento socialmente organizados dos Surdos.

b) Em segundo lugar, destaco que com a educação bilíngue a Língua Portuguesa será trabalhada como segunda língua (L2). Isso significa que contará com uma metodologia de ensino diversa da empregada na rede regular de ensino para alunos

ouvintes, ou seja, sem relação com a adequação da pauta sonora. O Português será ensinado exclusivamente pelo canal visual, por meio de negociação de sentidos e significados entre as duas línguas (L1 e L2), considerando as particularidades de cada uma e suas diferentes modalidades. No entanto, acredita-se que o aprendizado da Língua Portuguesa pode ser, de fato, contemplado nessa abordagem que não se utiliza do canal auditivo, mas do visual.

Além disso, conforme afirma Lodi (2005, p. 415), o encontro entre usuários de uma língua comum possibilita seu fortalecimento: "a própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais (...) propiciam que a língua se mantenha viva e em constante movimento"

c) Em terceiro, a acessibilidade escolar, com a educação bilíngue, os alunos Surdos terão acesso e direito a acessibilidade na sala regular garantida, tais como a presença de intérprete de Libras, realização de provas em Libras, uso de recursos visuais, utilização de conteúdos de ensino que discuta o processo histórico da língua de sinais e da comunidade surda, tais como a educação e cidadania, e elaboração de projetos que promovam a identidade, cultura surda, sem falar de adequações de espaços físicos tais, como o da campanha luminosa, organização das fileiras de cadeiras.

Observa-se que a acessibilidade para surdos nas escolas requer pouca coisa, sendo simples, porém é muito complexa para ser implementada nas escolas devido ao fato da escola contar com vários tipos de alunos com necessidades diferentes, logo tipos de acessibilidade distintas, o que limita completamente o seu funcionamento e inserção de todas as acessibilidades nas escolas.

Por último, existe atualmente uma Lei Federal sobre a implementação da escola bilíngue para Surdos, que não está sendo inserida na rede municipal de ensino de Uberlândia, que pode ser aplicada inicialmente em classe bilíngue para surdos e, conforme for aumentando o número de matrículas de alunos Surdos pode ser criada uma escola bilíngue para Surdos, assim garante-se aos estudantes Surdos o direito de se ingressar em escola/classe bilíngue citado na regulamentação da lei 13.005, de 25 de junho de 2014:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

IV - melhoria da qualidade da educação;

Além dos direitos citados acima, destaca-se também o do item 4 do artigo 30, que contabiliza a necessidade dos alunos surdos, quando o mesmo dispõe que “a identidade cultural e linguística específica das pessoas com deficiência será reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”. (RESENDE; VITAL. CORDE 2008, p. 102)

O referido documento, Plano Nacional de Educação, incluiu um artigo específico para os surdos na meta 4 que cita sobre a educação e o ensino a ser oferecida aos alunos Surdos assegurando o direito de sua instrução ser realizada na primeira língua, Libras. Como cita na Lei 13.005/2014, mais especificamente na meta 4:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Diante disso, espera-se que Secretaria Municipal de Educação (SME) da região de Uberlândia cumpra o que está dito nas leis citadas durante a pesquisa Decreto 5.626/2005, no capítulo 6 e artigo 22; e da Lei 13.005/2014 na meta 4 do artigo 4.7, como também, diante da análise de entrevistas realizadas com os alunos, ex-alunos, professores e ex-professores e gestores que comprovou com a média de 90%, noventa por cento dos participantes que apontam a classe/escola bilíngue como a educação ideal para os Surdos, demarcando que lá foi onde eles tiveram vários pontos positivos, no período que esta classe era implementada, a mesma precisa voltar como a política da educação dos Surdos – classe bilíngue para Surdos, sendo almejada pelos surdos e outros profissionais envolvidos atualmente com o movimento da educação dos Surdos no Brasil.

Acredita-se que, com o bilinguismo e com o surgimento de pesquisas que apontam cada vez mais para essa abordagem, como inclusiva para os Surdos, a situação de angústia e desinformação descrita neste estudo, vivenciada pelas famílias, tende a diminuir, uma vez que propõe, assim como, na Suécia, um trabalho centrado nas possibilidades visuais destas crianças. Nessa visão, busca-se uma mudança de paradigma com o Surdo visto como pessoa capaz de realizar as mesmas atividades que os ouvintes, autônomos e como protagonistas de sua história.

Demarca-se que esta prática educacional da educação bilíngue para surdos, precisa acontecer em espaços adequados para seu sucesso, como escolas para Surdos nos

anos iniciais. Primeiramente, porque esses ambientes concentram diversos interlocutores que se comunicam em Libras. Assim a criança terá oportunidade de adquirir sua língua por meio de interações com pares competentes usuários da mesma língua como o professor e instrutor surdo conforme discute Vieira (2011) sobre estes aspectos propondo uma relação direta entre a surdez e a construção linguística baseada na proposição dialógica de Bakhtin.

Para que isto aconteça, é preciso que a escola solicite professores com formação e conhecimento em Libras e também seja acompanhado por instrutores de Libras para estabelecer a relação com as crianças surdas, bem como, mediar as práticas pedagógica de ensino sob a visão de um surdo, com grande bagagem de experiências, que contribuirá muito com o desenvolvimento do processo de escolarização dos surdos.

Este ponto de vista é também ressaltado por Rodrigues-Moura (2008), quando afirma que os profissionais que atuarão nestes espaços educacionais deverão ser bilíngues, o que significa dizer que possuirão domínio das duas línguas com fluência, além de conhecimento da metodologia de ensino necessária para a intervenção entre duas línguas de modalidades diferentes, no caso, Libras viso-espacial e Língua Portuguesa oral-auditiva.

Enfim, espera-se que no fim desta dissertação, que tem por foco a política da Educação dos Surdos, traga contribuições para que sejam repensadas e analisadas, na região de Uberlândia, a escola pública, a fim de que possam receber bem os alunos Surdos, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, que favoreça de fato o seu desenvolvimento da aprendizagem. Espera-se, também, que a Secretaria Municipal de Educação procure pesquisadores Surdos e/ou professores Surdos, mais experientes para dialogar sobre a Educação para Surdos – Educação Bilíngue. Acredito ser essencial que, no diálogo, lhes ofereça outro olhar sobre os surdos, entre eles, aqueles que envolvam a cultura Surda e a formação dos profissionais que atuarão com a educação dos surdos.

O maior percalço que a Educação Bilíngue encontra está baseado no fato em que algumas pessoas dizem: não seria segregação para os Surdos a Educação Bilíngue? – Partindo de todo o estudo investigativo desta pesquisa posso afirmar que não, pois dentro destes espaços da Educação Bilíngue os Surdos poderão apropriar-se de fato de subsídios que os equiparariam educacionalmente como os demais ouvintes. Desta forma, serão capazes de se incluir realmente no meio social e educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade e educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcelo Lucio Correia de. **Inclusão em Universidades Públicas**. Direitos humanos em questão a Universidade Pública pode se fazer falar em Libras? Campinas, 2014.

ARANTES, Ana Carolina Caetano; SOUZA, Vilma Aparecida de. **Educação de aluno surdos na perspectiva inclusiva**: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. EDUFU, 2014.

ARAÚJO, Maria Isabel de e SOUSA, Sônia Bertoni. Um pouco da história da educação especial do município de Uberlândia. **Revista Especial de Educação Física** – Edição Digital v. 3, n. 1, novembro 2006.

BOUVET, D. **The path to language: Bilingual education for children**. Filadélfia: Multilingual Matters, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Lei nº 9394/96** – LDBN, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.048**, 8 de novembro de 2000.

_____. MEC/SEESP **Lei da Acessibilidade (Lei 10.098)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2000.

_____. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Portaria Ministerial/MEC 3.284/2003**.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22** de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2005, 180p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 11.273** de 06 de Fevereiro de 2006.

_____. MEC, Secretaria de Educação Especial, **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : 2006.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 4/2009**. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

_____, MEC/INEP. **Resumo técnico – Censo escolar 2010**. Disponível em: . Acessado em: 19/01/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011.

_____. MEC/SECADI. **NOTA TÉCNICA Nº 05 / 2011 / MEC / SECADI / GAB**

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. BRASIL, 2014

_____. Ministério da Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2014. Brasília, 2014.

_____, **Lei 13.143/15**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____, **Lei 13.146/15**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2015

CARDOSO, Ana Claudia Ramos; STRUMER, Ingrid Ertel. Inclusão escolar de alunos surdos: discursos que conduzem as condutas docentes. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CICCONI, Marta. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, vol.26, no.91, 2005

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Disponível em: Acesso em: setembro de 2011.

FENEIS. **Nota sobre a International Disability Alliance – IDA**. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

FERREIRA, Osmar Roberto. Alunos Surdos, Intérpretes de Libras e Professores: Atores em Contato na Universidade. **Cadernos de Educação**, v.12, n. 24, jan. jun. 2013. P. 73-96.

FIEGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto escolar**: tornando a inclusão possível. Porto Alegre, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em:<http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/EducacaoInclusiva/educacaoinclusiva.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____, “A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista”, 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALO, Sheila Ferreira. Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio [**dissertação**]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HEGENBER, Leonidas. **Etapas da Investigação Científica**. São Paulo: Ed. Epu., 1976.

JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K. e ERTING, C.J. **Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio**. Roma: Anicia, 1991.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Os processos dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos. **Dissertação de Mestrado**. UNICAMP/Campinas, 1996.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** vol.19 n.46 Campinas, Sept. 1998

_____. O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: **Letramento e Minorias**. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. In: **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos**, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Niedja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIMA, Marisa Dias. A importância da LIBRAS na escolarização dos surdos. **Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia**. Centro Universitário de Patos de Minas. 2007.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Plurilingüismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo, Cortez, 2009.

LOPES, Esther and MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.3, pp. 487-506. ISSN 1413-6538.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marl. Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto. **Conversações & Matrísticas & Patriarcais**. 1993

MINAS GERAIS. CEE. **Parecer n. 424/2003**, aprovado em 27 de maio de 2003. Minas Gerais, 2003a.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte. MG.SEE, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde, São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

NOVAIS, Gercina Santana. Organização do Atendimento Educacional Especializado. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs.) **Curso Básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PENFIELD, Wilder.; ROBERTS, Lamar. **Speech and brain mechanisms**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

PERLIN, Gládis Terezinha T. Identidades Surdas. IN: Skliar, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIRES, Danúbia Mamede. SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Estudantes com deficiência mental e o ensino de geografia. **Caminhos de Geografia** Uberlândia v. 11, n. 36 dez/2010 p. 181 - 194

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria Paiva (Org.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.** Brasília: Corde, 2008.

REVISTA REAÇÃO. Ano XVII – Nº 99 – JULHO/AGOSTO/2014

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES-MOURA, Débora. **O uso da Libras no ensino de leitura de Português como segunda língua para surdos:** um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SACKS, Oliver: *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.* Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, R. M. ; SILVESTRE, N.. **Educação de Surdos.** Summus Editorial, 2007. p. 207.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324

SILVA, Lazara. Cristina. ; DECHICHI, Claudia; SOUZA, Vilma Aparecida (Orgs.) . **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. 1. ed. Uberlândia/MG: editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2012.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita o aluno surdo.** São Paulo: Plexus editora, 2001.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos** – Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____. **Os Estudos surdos em Educação:** problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998

_____. **Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad.** Lãs exclusiones del lenguaje, del grupo de la mente. In: GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía.* La formación ética como práctica de la libertad. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006. p.16-33.

_____. (Org.) **Educação e exclusão:** abordagem sócio antropológica da educação especial. Porto Alegre: Média; 2007.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 2ed. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1. p.163-187.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

TAVARES, Ilda Maria Santos; CARVALHO, Tereza Simone Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras** (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAOESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAOESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf)

[ENSINO-DE-Libras- \(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAOESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf)>. Acesso em: 2014.

UBERLANDIA, Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais-Julieta Diniz. Disponível em : <www.uberlândia.mg.gov.br>. Acesso em: 01/06/2014

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todas e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9.3.1990 (tradução para o português de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão).

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Necessidade Educativas Especiais – 1994.

_____. **Declaração de Santo Domingo**: a ciência para o século XXI; uma visão nova e uma base de ação, Conferência Mundial sobre Ciências, Santo Domingo, 10-12 mar. 1999. Santo Domingo: UNESCO, 1999a.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngüe no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VITALIANO, Celia Regina. ; _____ DALL' ACQUA, Maria Julia Cazazza; BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

ANEXOS

Universidade Federal de Uberlândia

Entrevistas Professores:

1-Possuem alguma experiência em trabalhar com os alunos Surdos? Possuem algum domínio e conhecimento sobre a Libras? Justifique.

2- Qual a melhor forma de trabalhar com alunos Surdos? Por quê?

3- Percebe alguma diferença na aprendizagem dos conteúdos do aluno Surdo nestes espaços?

4- Possuía algum tipo de preparo para receber os alunos surdos na sala de aula através do curso de formação inicial que fornecia a disciplina de Educação Especial e qual foi a sua contribuição com a educação dos surdos? Você fez algum outro curso de formação continuada da área de Educação Inclusiva? Justifique.

5- Na sua experiência como foi a relação com o aluno surdo? Já trabalhou com os alunos Surdos em um ano e, depois que ele foi promovido para outra série, foi o mesmo professor ou outro professor? Como você avalia este processo?

Universidade Federal de Uberlândia

Entrevistas Alunos e ex-alunos:

1- Você estuda/estudou em qual modelo de sala de aula. Em sala mista ou sala só para Surdos? Onde? Ano?

2- Na sua sala de aula tem/tinha qual tipo de profissional(is)? Como ocorre/ocorria o trabalho deste(s) profissional(is)? Quais são os aspectos que precisam modificar?

3- Você prefere intérprete na sala de aula? Ou professor que sabe Libras? Por quê?

4- Sabe que hoje no Brasil existe o movimento querendo criar “Escola bilíngue para Surdos? Se for aprovado, qual sala pretende estudar? Por quê?

5- O que você conhece sobre acessibilidade para surdos?

6- Dentro da escola há tecnologia de acessibilidade para surdos? Por exemplo: Datashow, notebook, computadores, legenda ou alarme para anunciar o intervalo?

7- Os profissionais da escola, merendeira s, secretaria e diretores, sabem a Libras? Você acha que estes profissionais devem ou não aprendera Libras e porquê?

Universidade Federal de Uberlândia

Gestor:

1- Você já possui alguma experiência em trabalhar com os alunos Surdos? Possuem algum domínio e conhecimento sobre a Libras? Justifique.

2- Enquanto gestor, em sua opinião qual era a melhor forma de trabalhar com os alunos Surdos? Por quê?

3- Possuía algum tipo de preparo com os alunos surdos durante a sua gestão através do curso de formação inicial que fornecia a disciplina de Educação Especial e qual foi a sua contribuição com a educação dos surdos? Você fez algum outro curso de formação continuada da área de Educação Inclusiva? Justifique.

4- Enquanto gestor você propiciou aos professores que possuíam estudantes surdos possibilidades de participarem de cursos de formação continuada na área? Justifique.

5- Na sua experiência, como gestor, como foi a relação com o aluno surdo? Houve alguns fatos que proporcionou a diferença no desenvolvimento do aprendizado dos alunos surdos? Explícite.

6- Sua atuação como gestor como era designado o professor para atuar com os alunos surdos? Cite quais eram as dificuldades encontradas durante a sua gestão para a promoção do processo de escolarização de estudantes surdos?